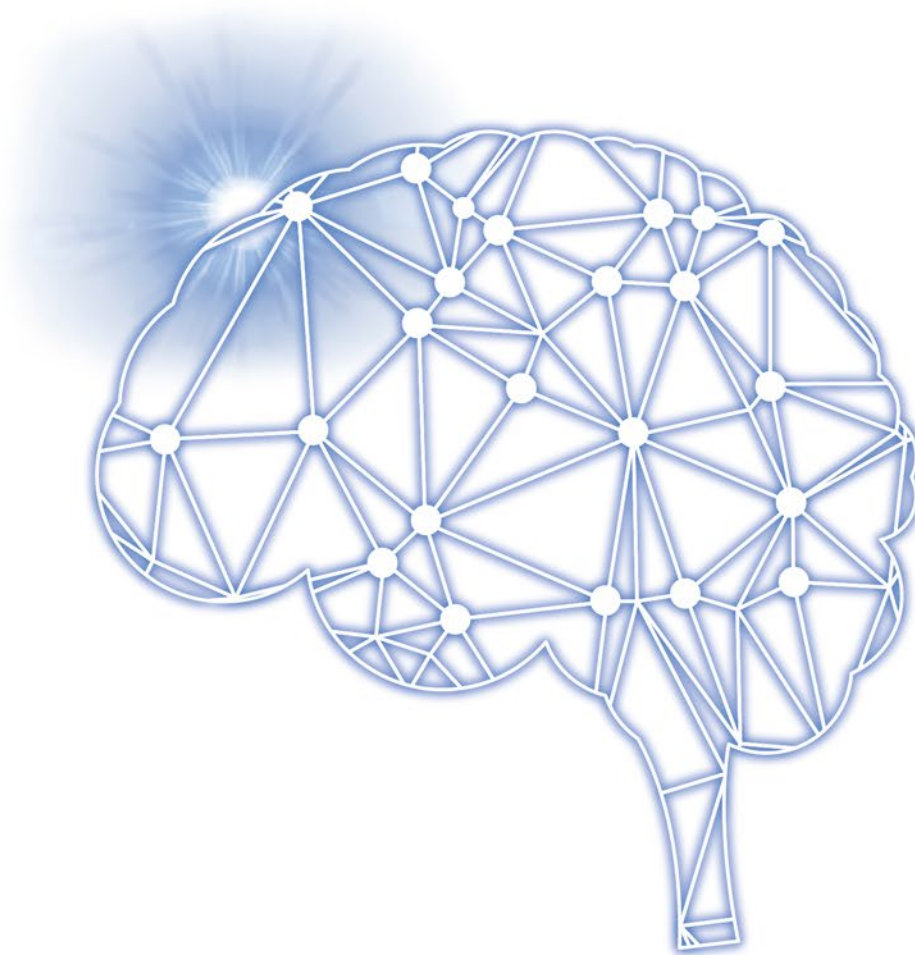

Talincrea

Año 4, No. 8 / Abril 2018



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



Universidad de Guadalajara

Mtro. Izcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. Jaime F. Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España)
Directores adjuntos: Dolores Valadez, Rogelio Zambrano (México)
Eduardo García (España)
Administración: Manuela Rodríguez

Consejo Científico Editorial

Brasil

Universidad de Brasilia
Denise De Souza Fleith
Eunice Alencar
Zenita C. Guenther - CEDET

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España

UNED

Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
M^a Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid

Marcela Palazuelo

Universodad de la Laguna

Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga

Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

Holanda

Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara

Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí

Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho

Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira

Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho

Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.

Lucia Miranda

USA

Texas A&M University

Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Diseño

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 4, No. 8, abril - septiembre 2018, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Benigno Barragán Sánchez. Fecha de la última modificación 30 abril 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de la misma, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Editorial 2

Artículos originales:

La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades 3

[The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities]

Natalia Donate y África Borges.

Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades 15

[Profile of personal and social adaptation in The Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds and Kamphaus, 2004) of the participants of a program of socio-affective intervention for high abilities]

Elena Rodríguez-Naveiras, Manuela Rodríguez-Dorta y Josué Pérez Tejera.

Análisis de la relación entre Clase Social y Creatividad en adolescentes 28

[Analysis of the relationship between Social Class and Creativity in adolescents]

Natalia Herranz Torres.

Alta capacidad en la familia: detección temprana de la superdotación 40

[Gifted child in the family: early detection of giftedness]

África Borges y Carmen Hernández-Jorge.

Entrevista a: Prof. Maria de Fátima Morais professora do Instituto de Educação [Departamento de Psicologia da Educação e de Educação Especial- Universidade do Minho] 49

Gisela Cortés Marías

EDITORIAL

Ponemos a su disposición el año 4, número 8 (abril 2018) de la revista TALINCREA. Tanto el Equipo Directivo como el Comité Editorial tratan de continuar con el objetivo propuesto desde el comienzo de la revista en cuanto a calidad y pluralidad científica.

El primer trabajo se centra en la influencia que tiene la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades intelectuales. En él se lleva a cabo una revisión teórica sobre este tema, consultando para ello varias bases de datos (ERIC, Psycinfo y Psyc-articles). Además, se señalan las soluciones planteadas en la literatura para solventar las dificultades que pueden acarrear las desventajas sociales en la identificación de este alumnado y, por tanto, en la intervención.

El segundo trabajo versa sobre la adaptación personal y social del alumnado con altas capacidades intelectuales, recogiendo la controversia que existe al respecto. El objetivo del trabajo es comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa de un grupo de niños con Altas Capacidades Intelectuales con la población normativa, empleando para ello el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004).

El tercer trabajo pone el foco de atención en el análisis de la relación entre clase social de pertenencia y la creatividad verbal en una muestra de adolescentes de diferentes niveles socioeconómicos y de cinco provincias españolas.

El cuarto trabajo se centra en el relevante papel que tiene la familia en la detección temprana de la superdotación. Se presentan las respuestas de padres y madres sobre la detección que han hecho de 10 niños y niñas identificados de altas capacidades intelectuales, mediante indicadores que señalaban la existencia de superdotación.

Como parte final de este número se incluye la entrevista realizada a una profesora del Instituto de Educación, Departamento de Psicología de la Educación y de Educación Especial de la Universidad de Minho, que aborda el tema de la creatividad.

Deseamos que los contenidos presentados en este número resulten de utilidad e interés para todos aquellos profesionales que dirigen sus esfuerzos a los campos de la creatividad, la inteligencia y las altas capacidades.

La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades

The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities

Natalia Donate
África Borges*

Universidad de La Laguna
*Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología
Facultad de Psicología
Universidad de La Laguna
La Laguna
Santa Cruz de Tenerife
aborges@ull.edu.es

RESUMEN

La relación entre clase social e inteligencia está claramente establecida, por lo que también parece influir en aspectos relevantes de las altas capacidades intelectuales, tales como la identificación de este alumnado y la respuesta educativa que reciben. En este estudio se han consultado las bases de datos ERIC, Psycinfo y Psyc-articles. Los resultados muestran que las clases más desfavorecidas experimentan mayores problemas para ser detectados por el profesorado, para ser identificados, y, por tanto, pueden resultar excluidos de recibir una adecuada intervención. Del mismo modo, se plantean las soluciones que se presentan en la literatura para solucionar estas desventajas sociales, englobadas en dos grupos: por una parte, alternativas al diagnóstico, evitando el desajuste cultural; por otra, apoyo a las familias y al profesorado. Se concluye que, puesto que queda comprobado el efecto negativo que un contexto social desfavorable provoca en las oportunidades de este alumnado, es necesario paliar de forma fehaciente estas desigualdades.

Palabras clave: *Altas capacidades intelectuales, superdotación, clase social, grupos socialmente desfavorecidos.*

The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities

The clear connection between social class and intelligence would appear to be of great influence in questions relating to children of high intellectual capacity such as the initial identification of this kind of child and the way the education system responds to them. The present study, consisting of the documentary research from the data bases ERIC, Psycinfo

and Psycarticles, was carried out with the aim of confirming the hypothesis. The information gathered from the analysis of the documents would confirm that it is more difficult for gifted children from under-privileged social classes to be detected by their teachers and as a consequence they are often excluded from receiving the adequate intervention. Findings were also made regarding the solution of these social disadvantages. On one side, alternative diagnosis methods which avoid cultural differences could be employed and on the other, support for families and teaching staff could be given. In conclusion, since the negative effect that an unfavorable social context has on the opportunity of these children has been proven, the necessity to remedy these inequalities must be underlined.

Key words: *High ability, social class, gifted, underprivileged social classes.*

The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities

The clear connection between social class and intelligence would appear to be of great influence in questions relating to children of high intellectual capacity such as the initial identification of this kind of child and the way the education system responds to them. The present study, consisting of the documentary research from the data bases ERIC, Psycinfo and Psycarticles, was carried out with the aim of confirming the hypothesis. The information gathered from the analysis of the documents would confirm that it is more difficult for gifted children from under-privileged social classes to be detected by their teachers and as a consequence they are often excluded from receiving the adequate intervention. Findings were also made regarding the solution of these social disadvantages. On one side, alternative diagnosis methods which avoid cultural differences could be employed and on the other, support for families and teaching staff could be given. In conclusion, since the negative effect that an unfavorable social context has on the opportunity of these children has been proven, the necessity to remedy these inequalities must be underlined.

Key words: *High ability, social class, gifted, underprivileged social classes.*

La familia constituye el primer grupo de socialización para el ser humano, lo que la convierte en uno de los entornos que más influyen en su desarrollo (Pérez, 2004), siendo fundamental analizar el contexto social cuando se investigan las variables que influyen en el desarrollo de los menores (Feldman & Piirto, 2002).

El ambiente social puede condicionar la varianza de heredabilidad, dado que es mayor

para personas criadas en hogares de alto nivel socioeconómico que en aquellos de menores ingresos, lo que sugiere que los genes dirigen la alta capacidad¹ siempre y cuando existan amplias oportunidades para su expresión y no se presenten obstáculos (Thompson & Oehlert, 2010). Así, en la variable que, independientemente del modelo de alta capacidad que se asuma, hay coincidencia de que forma parte de su caracterización, la

inteligencia, se han observado diferencias significativas en función de la clase social, medida con el cuestionario de Clase Social de García-Cueto, Pedrosa, Suárez-Álvarez y Robles (2013), siendo menores las puntuaciones en inteligencia del alumnado proveniente de una clase social baja y media que los que procedían de clase media y superior (Herranz, 2017).

Los niños que crecen en un entorno de pobreza, en un ambiente desfavorecido, con bajas oportunidades, en cuyas familias no existe una estimulación adecuada, están en clara desventaja (Ford, Grantham & Whiting, 2008; Nisbett, 2009; Pfeiffer, 2015). El desarrollo que experimenta la capacidad intelectual de niños y niñas provenientes de una clase social desfavorecida se puede ver condicionado, incluso desde su nacimiento, de tres formas: a) Existe una *influencia prenatal* que afecta al desarrollo temprano del cerebro; b) con respecto al *cuidado parental y calidad de crianza*, puede darse cierta carencia al atender a las necesidades del niño y su neurodesarrollo; y el *nivel de habilidades cognitivas* se ve limitado por la escasa estimulación disponible en el hogar (Hackman, Farah, & Meaney, 2010). No obstante, cabe señalar que la severidad, duración y momento en que se sufren las carencias materiales son variables críticas a la hora de determinar los efectos que tiene sobre la cognición. Así, por ejemplo, la pobreza extrema padecida durante los cuatro primeros años de vida reduce significativamente los resultados de las pruebas de inteligencia (Duncan & Brooks-Gunn, 2000).

A la luz de las mencionadas evidencias, resulta relevante analizar el efecto que juega la clase social en el desarrollo y la evolución

de las altas capacidades intelectuales.

La clase social puede influir notablemente en la identificación del alumnado más capaz y, por tanto, en la respuesta educativa que reciba para que pueda desarrollar sus potencialidades, dado que las necesidades académicas de este alumnado no se satisfacen de forma adecuada en la escuela y, de forma frecuente, requieren programas o servicios especializados que no se ofrecen normalmente en el aula regular (Pfeiffer, 2015). Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar los hallazgos encontrados en la literatura sobre la relación entre altas capacidades y clase social.

MÉTODO

Se ha elaborado una revisión sistemática (Sánchez-Meca, 2010), siguiendo un procedimiento riguroso, que se plantea como alternativa a las revisiones narrativas, y como posible paso previo a un meta-análisis. Se ha partido de cuestionarse si la clase social influye en la identificación y posterior respuesta educativa del alumnado más capaz y si, de ser así, en la literatura se señalan posibles soluciones y alternativas. El procedimiento seguido se detalla a continuación.

Criterios de inclusión y exclusión

Dos han sido los criterios de inclusión de artículos: a) que el estudio exponga una relación entre clase social y altas capacidades intelectuales; y b) escritos en español o en inglés. Se han excluido aquellos estudios que no presentan comparaciones claras entre alta capacidad y clase social.

¹ Dada la gran variedad de modelos de superdotación, talento y altas capacidades, en el presente artículo no se asume ninguno en concreto, sino que se admiten los rótulos de los autores referenciados.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica, consultando bases de datos especialmente importantes, bien para Educación (ERIC), o para Psicología (Psycinfo y Psyc-articles), realizándose en mayo de 2017. Se emplearon como palabras clave en la búsqueda A “*gifted AND social class*”, y en la búsqueda B “*gifted AND low income*”. No se emplearon palabras clave en español, si bien se admitieron los artículos en este, tanto si surgieron de la búsqueda como de registros adicionales.

Selección de estudios

La elección de los estudios para esta revisión se llevó a cabo en tres fases: a) Con el motor de búsqueda, se realizó una revisión

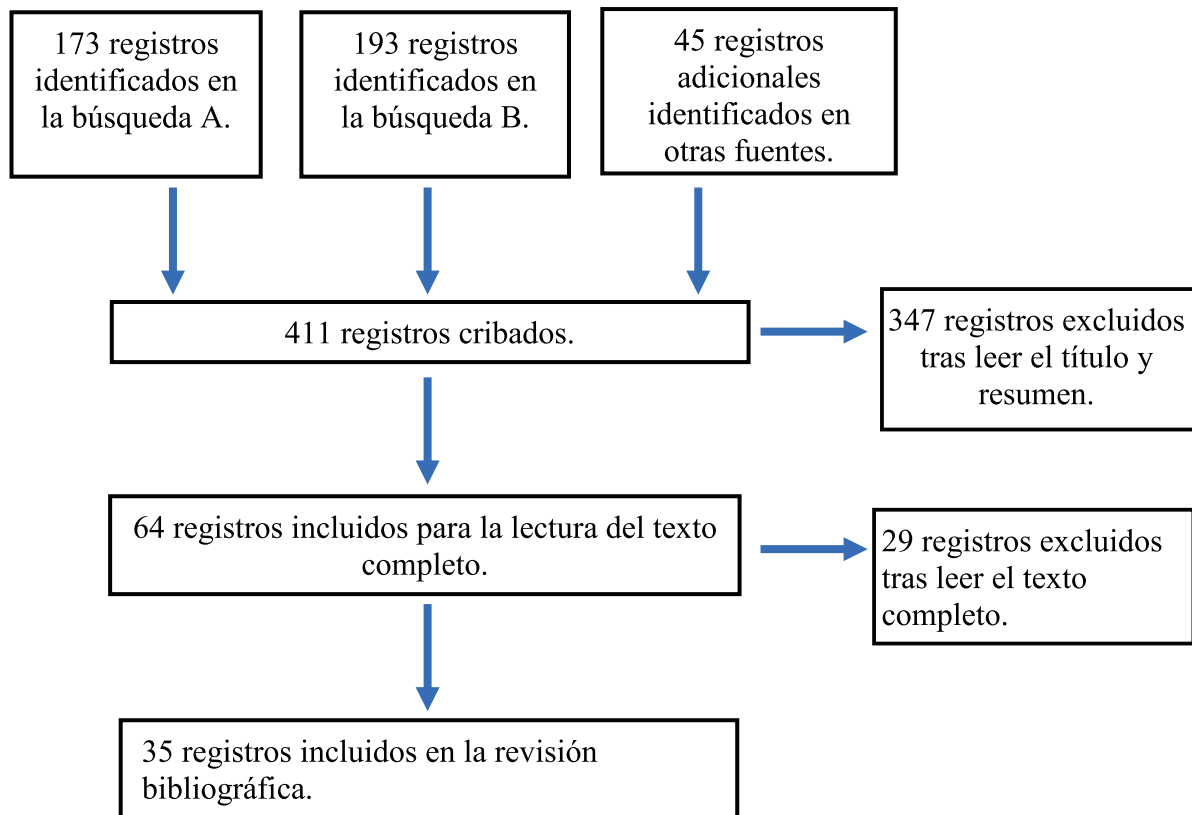
en las bases de datos mencionadas: b) Se leyó el título y el resumen de los artículos obtenidos, determinando si debería incluirse o no; y c) Se analizó finalmente el texto completo. Los artículos encontrados en la revisión y el proceso de selección de los mismos se presentan en la figura 1.

RESULTADOS

El efecto de la clase social en identificación e intervención

La lectura de las fuentes documentales primarias disponibles sobre las relaciones entre clase social y altas capacidades intelectuales permite agrupar los estudios en los dos grandes grupos: aspectos favorecidos por la clase social y perjudicados por ella.

Figura 1: *Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos.*



Con respecto al primer grupo, pocos estudios apoyan este aserto. Hernstein y Murray (1994), en su conocido y polémico libro *The Bell Curve*, defienden que la movilidad social depende más de las capacidades personales que de la clase social de origen. Por tanto, las personas con un nivel de inteligencia superior a la media que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos tendrían mayores posibilidades para promover un cambio de posición social que las personas con inteligencia media.

Otros autores niegan la relación entre inteligencia y clase social, argumentando que, antes de establecer ninguna relación causal, se deben incluir otros rasgos no cognitivos en la evaluación, como la autoconfianza, la disciplina o el entusiasmo (Bowles, Gintis & Osborne, 2001; Farkas, 2003).

En la otra categoría, hay muchas más investigaciones que señalan desventajas por pertenecer a una clase social desfavorecida. Así, se ha observado que el alumnado con mayor nivel social alcanza un mejor resultado en las pruebas de inteligencia, pues si bien el rendimiento es mayor cuanto más alto es el CI, en un mismo nivel de inteligencia el rendimiento es mejor cuando la posición social es mayor (Martínez, 2014).

El estudio de la literatura en altas capacidades muestra que los sesgos del influjo de la clase social son de tres tipos: en la detección por parte del profesorado, en la identificación y en la intervención.

El profesorado posee un papel central en la detección del alumnado más capaz y, aunque están en una posición privilegiada para reconocer el talento en sus aulas (Peters & Gentry, 2012), existe una desigualdad en su detección, que se pone de manifiesto en que un estudiante pobre, aunque reúna todos los criterios para ser considerado dotado, puede no identificarse porque no ha sido

remitido para la evaluación de su capacidad intelectual (Elhoweris, 2008). El profesorado puede no reconocer el potencial de los estudiantes dotados de familias de bajos ingresos, porque es posible que alcancen niveles inferiores de desempeño que los estudiantes de familias de ingresos altos y pueden necesitar ayuda para el desarrollo de sus potencialidades (VanTassel-Baska, Feng, Quek, & Struck, 2004), llegándose incluso a calificar como dotados con dificultades de aprendizaje (Seeley, 2004).

Por otra parte, el estudio de Castellanos, Bazán, Ferrari & Hernández (2015) señala que la clase social, en concreto el tipo de escuela al que pertenezca el alumnado, hace que sea mayor la probabilidad de ser detectado en una o más áreas de desempeño cuando cursan estudios en escuelas privadas.

El proceso de identificación también parece estar influido por la clase social, donde se diagnostican más estudiantes procedentes de clases sociales más privilegiadas (Hernández & Borges, 2010; Jiménez, Murga, Gil, Téllez & Trillo, 2010).

La identificación se ve dificultada por diversas razones, que les impide manifestar su potencial: dificultades emocionales, junto con un pobre uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar altas puntuaciones en pruebas estandarizadas cuyo contenido presenta una fuerte carga sociocultural; baja autoeficacia percibida, lo que les lleva a reflejar un nivel intelectual inferior, o bien carecen de recursos para el fomento del logro, lo que deriva en menores tasas de identificación (Burney & Beilke, 2008; Chaffey & Bailey, 2004).

La clase social parece ser un factor que genera estereotipos en la sociedad (Elhoweris, 2008). En este sentido, hay estudios que han comprobado que los juicios de talento también suelen tener premisas basadas en la

clase (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007) lo que perjudica notablemente al alumnado más capaz que proviene de las clases más desfavorecidas, pues se les asocia con esta concepción negativa.

Una evidencia de estos estereotipos se pone de manifiesto en que las comunicaciones negativas sobre la competencia y la capacidad para tener éxito en las tareas académicas son mucho más frecuentemente dadas a estudiantes de clases bajas que a sus compañeros, pudiendo recibir el mensaje de que los programas para dotados no son apropiados para ellos (Elhoweris, 2008).

Cabe destacar el gran promedio de niños diagnosticados que provienen de entornos con alto nivel formativo, para los que el aprendizaje resulta sencillo y están motivados para tratar de hacer bien las tareas asignadas por el profesor, y que, a menudo, no son realmente dotados, frente a los estudiantes que no cumplen con este estereotipo y que, con frecuencia, son pasados por alto (Abell & Lennex, 1999).

De esta manera, el hecho de que los programas de dotación lo integren en su mayoría estudiantes distribuidos entre la clase social de media a alta puede llevar a la idea errónea de que no se dan casos de dotación en las posiciones más desfavorecidas, lo que refuerza estereotipos y prejuicios (Riedl, 2013). El alumnado procedente de ambientes empobrecidos puede encontrar obstáculos para sentirse aceptados en esos programas específicos, lo que dificulta su permanencia en ellos (Stambaugh & Ford, 2015). Estos estudiantes viven experiencias sociales y psicológicas negativas, lo que influye en sus expectativas relacionadas con el valor de su participación en los programas de superdotación (Grantham, 2004).

Por otra parte, en lo que respecta a las creencias de los progenitores de clases más

desfavorecidas, pueden mostrar desinterés en que sus hijos participen en programas de altas capacidades, debido a la idea de que supone un coste económico o que puede generar cambios negativos en sus vástagos (VanTassel-Baska, Feng, Quek & Struck, 2004).

Cabe concluir, a la vista de la literatura, que se da una escasa representación de personas de una clase social desfavorecida en los programas para altas capacidades (Ford, Grantham, & Whiting, 2008).

Alternativas para reducir la desigualdad

Una vez establecida la evidencia de que la pertenencia a una clase social más desfavorecida tiene un efecto directo en la identificación y posterior respuesta educativa al alumnado de altas capacidades, la literatura consultada también arroja posibles soluciones que ayuden a paliar la desigualdad manifiesta.

En primer lugar, en lo que a la identificación se refiere son numerosos los estudios que se reafirman en la necesidad de emplear instrumentos de evaluación alternativos para estos casos. Se resalta la pertinencia de realizar una identificación holística (Burney & Beilke, 2008), o el empleo de pruebas no verbales (Naglieri & Ford, 2003).

Otro procedimiento creado para posibilitar un diagnóstico que evite las desventajas de los grupos desfavorecidos es la Evaluación Dinámica (Chaffey y Bailey, 2003). Este procedimiento ha sido creado para identificar escolares de altas capacidades pertenecientes a grupos vulnerables. Se estructura en tres fases: evaluación (valoración inicial), intervención (entrenamiento de las habilidades que requiere el instrumento empleado para evaluar) y post evaluación (se pasa de nuevo la prueba inicial), permitiendo así superar

sus carencias mediante el entrenamiento de las habilidades requeridas, que posibilite alcanzar un resultado más fiable. La evaluación dinámica se ha mostrado eficaz para identificar alumnado de altas capacidades en situación de desventaja (Calero, García-Martín & Robles, 2011; Valadez, Borges, Zambrano, Guzmán & Berenice, 2013).

Otras investigaciones señalan algunas estrategias que pueden resultar determinantes para la mejora en la identificación del alumnado más capaz de las clases más desfavorecidas, como es el uso de un programa de los sábados para realizar una intervención temprana, debido a que se han obtenido resultados que corroboran que puede ayudar en el desarrollo de los talentos (Burney & Beilke, 2008).

En este sentido, se parte de los efectos críticos que tiene la pobreza durante los primeros años de vida para sugerir la necesidad de la implantación de programas para preescolar y la infancia, pareciendo que el enfoque más productivo para estos programas es construir un plan de apoyo para cada niño, basado en las fortalezas y debilidades de cada familia (Olszewski & Clarenbach, 2012). Desde otra perspectiva, se pone de manifiesto que un programa de éxito debe hacer énfasis en la educación multicultural (Banks, 1996) y centrarse en el desarrollo de habilidades no cognitivas que mejoran la identificación y retención de estudiantes (Lyster & Niileksela, 2017).

A su vez, otras investigaciones muestran que la aplicación de contenidos curriculares al mundo real, la introducción de tareas de alto nivel apoyadas por modelos de pensamiento y las actividades prácticas integradas, son exitosas para la motivación del estudiantado más capaz que vive una situación de pobreza (Stambaugh & Ford, 2015).

También se ha comprobado que los logros académicos y sociales de estudiantado más capaz de clases desfavorecidas, cuando logran acceder a programas educativos adecuados, son similares a los de sus compañeros con el mismo potencial (Miller & Gentry, 2010).

La resiliencia, entendida como la capacidad de una persona para superar situaciones adversas, se presenta como un factor clave para que, pese a sus limitaciones, un estudiante con alta capacidad en situación de desventaja pueda tener éxito (Burney & Beilke, 2008). A pesar de que la alta capacidad intelectual no es un predictor o requisito para la resiliencia, la capacidad cognitiva es un factor que potencia el desarrollo de la capacidad para afrontar situaciones adversas (Kitano & Lewis, 2005).

Otro recurso interesante lo aporta la familia. Los padres y educadores parecen tener gran peso a través del apoyo académico y social que pueden ejercer en el estudiantado más capaz perteneciente a familias de bajos ingresos (Miller & Gentry, 2010). En esta línea, mientras que la familia en estos casos tiene especial influencia en el terreno académico (Kitano, 2007), la pobreza se presenta como un factor de riesgo importante en la disminución de la participación familiar en las escuelas (Ford & Harris, 1999; citado en Burney & Beilke, 2008). Esto se puede deber a que satisfacer las necesidades básicas (alimentación, vivienda, seguridad) tiene prioridad sobre las necesidades de nivel superior, como la necesidad de logro (Burney & Beilke, 2008).

Se ha observado que las relaciones entre la familia y la escuela varían según la clase social de pertenencia. Mientras que en la clase baja se cree que la educación es responsabilidad de los profesores y el personal escolar, en las clases superiores la

relación es de interacción y se considera que la educación es responsabilidad compartida entre profesorado y progenitores (Lareau, 2000).

De esta manera, los estudios sugieren que el apoyo en el hogar es una variable crítica en el desarrollo del alumnado más capaz de las clases más desfavorecidas. La interacción entre las capacidades internas y oportunidades externas varía cuando se percibe apoyo social, generando un impacto positivo en las percepciones de autoeficacia y logro de estos estudiantes (Dai, Moon & Feldhusen, 1998; VanTassel-Baska et al., 2009).

La literatura señala que ocupar un estatus socioeconómico alto parece potenciar la aparición de niños con altas capacidades, pero cabe plantearse también si es posible que actúe en interacción con otras variables, como la capacidad de los progenitores para transformar sus recursos económicos en oportunidades de estimulación y educación adecuadas (Bornstein y Bradley, 2003).

Aspectos importantes en el seno de la familia y que ayudan a cerrar la brecha entre clases son el fortalecimiento de las familias (Sampson, Morenoff, & Gannon-Rowley, 2002), el afecto y la estabilidad en las relaciones madre-hijo, así como vivir en un barrio con recursos para niños y jóvenes (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000), el entrenamiento temprano y contar con el apoyo de la comunidad (Kitano, 2007) o la implantación de programas realizados para las familias más desfavorecidas, atendiendo a la diversidad, dando tutoría e implicando a los progenitores (Moon & Callahan, 2001).

En cuanto al profesorado, se propone la formación en altas capacidades como un elemento clave que aumenta notablemente la precisión y validez de sus juicios (Baraca & Arzola, 2004; Zambrano, Valadez y Borges,

2013), así como establecer qué estándares deberían incorporarse en la formación de estos docentes (Van-Tassel Baska y Jonhsen, 2007).

DISCUSIÓN

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto una relación positiva entre la clase social y la alta capacidad intelectual, que no solamente conlleva diferencias en cuanto a la inteligencia, sino que también supone una desventaja para este alumnado con respecto a sus oportunidades educativas.

Su carácter perjudicial se sustenta en que los profesores no están debidamente formados para detectar los casos de alta capacidad que surgen en entornos desfavorecidos y, por lo tanto, para este alumnado disminuye la posibilidad de ingresar en los programas específicamente creados para ellos. A ello se suma que, a menudo, se emplean instrumentos de evaluación estandarizados que no son capaces de detectar correctamente el talento en estos casos, por lo que sus resultados reflejan un desempeño inferior del que realmente poseen.

De este modo, en un mundo donde la equidad es un valor fundamental, esto supone un grave problema, ya que niños/as con un gran potencial pueden ver conculcado su derecho a una educación que debe atender a la diversidad. Por ello, el protocolo para la identificación del alumnado más capaz se presenta como un aspecto crítico que debe ser mejorado, de forma que sea competente para detectar el nivel de inteligencia real que poseen las personas, sin que los factores contextuales entorpezcan el proceso.

Ante la gran complejidad que existe para diagnosticar estos casos, la literatura plantea las posibles bases sobre las que poder comenzar a crear una futura respuesta

educativa que asegure el acceso equitativo a los recursos disponibles. Estas alternativas pasan por adoptar estrategias de evaluación del nivel de inteligencia cuya eficacia ha sido comprobada, una formación específica de altas capacidades intelectuales integrada en el currículum formativo de los docentes y la orientación hacia el fomento de la implicación familiar en términos de apoyo, estimulación adecuada y una relación estable con el entorno escolar.

Como conclusión general, los estudios revisados señalan la importancia de la clase social tanto en la identificación como en la posterior intervención educativa. Por tanto, es importante no pasar por alto las soluciones planteadas desde la literatura, de manera que el alumnado más capaz, independientemente de la clase social de procedencia, reciban la formación acorde a sus potencialidades.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, sería recomendable incluir también la variable etnia, porque pese a que está asociada con la clase social, podría estar suponiendo un obstáculo en sí misma para la identificación, dado que las minorías étnicas también están poco representadas (Hernández-Torrano & Tursunbayeva, 2016). Revisar de forma conjunta estas dos variables de contexto puede hacer comprender mejor la amplitud del problema. La carencia de mayor tiempo ha hecho inviable la inclusión de la etnia en esta investigación.

Finalmente, y dado que la clase social es un factor clave, lo que ha provocado que se lleven a cabo gran cantidad de investigaciones, por lo que existe una amplia literatura, lo que hace necesario no solo realizar estudios integradores tal como el aquí planteado, donde se organizan, estructuran y sintetizan los resultados de otros trabajos, que permitan conocer el *estado del arte*, sino también, y desde la base de su interés,

sería muy conveniente hacer el pertinente meta-análisis. Mientras los estudios de recopilación, como el presente, sientan las bases para más estudios empíricos, el meta-análisis hace de la síntesis de datos una investigación sustantiva que aporta un resultado novedoso y esclarecedor (Morales, 1993). Los resultados obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto la importancia del contexto en el desarrollo de las personas de altas capacidades, con lo cual la mayor profundidad que los estudios meta-analíticos aportan, permitirán también clarificar la contribución de otras variables relacionadas.

REFERENCIAS

- Abell, D. & Lennex, L. (1999) *Gifted Education: Don't Overlook the disadvantaged*. Mid-South Educational Research Association (Ed.). Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 1-21. Alabama: Obtenido de la base de datos de ERIC.
- Banks, J.M. (editor) (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action*. Nueva York: Teachers College Press
- Borges, A. y Hernández, C. (2010) Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca*, 15(17), 36 – 49.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioural approach. *Journal of Economic Literature*, XXXIX, 1137-1176.
- Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 295-321.

- Burney, V. & Beilke, J. (2008). The Constraints of Poverty on High Achievement. *The Education of the Gifted*, 31(3), 171–197.
- Calero, M. D., García-Martin B. y Robles, M. A. (2011). Learning Potential in High IQ Children: The Contribution of Dynamic Assessment to the Identification of Gifted Children. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.11.025
- Castellanos, D., Bazán, A. Ferrari, A. & Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Psicología*, 33, 299-332.
- Chaffey, G.W. & Bailey, S.B. (2004). The use of dynamic testing to reveal high academic potential and underachievement in a culturally different population. *Gifted Educational International*, 18(2), 124-138. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940301800203>
- Dai, D.Y., Moon, S.M., & Feldhusen, J.F. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3): 45–63.
- Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1) 188- 196.
- Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15, 30-35.
- Farkas, G. (2003) Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 541-562.
- Feldman, D.H. & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. En M.H. Bornstein, *Handbook of parenting*, (Vol. 5): *Practical issues in parenting* (pp. 195-219). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ford, D. Y, Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74, 289-308.
- Ford, D. & Stambaugh, T. (2015). Microaggressions, multiculturalism, and gifted Individuals who are black, hispanic, or low income. *Journal of Counseling & Development*, 93, 192-201.
- García-Cueto, E., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y Robles, A. (2013). Evaluación del nivel social en población española: creación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(2), 1-11.
- Grantham, T. (2004). Multicultural Mentoring to Increase Black Male Representation in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 232-245. DOI <https://doi.org/10.1177/001698620404800307>
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews. Neuroscience*, 11(9), 651–659. <http://doi.org/10.1038/nrn2897>
- Hernández, C., y Borges, A. (2010). Entorno del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca*, 15 (17), 36-49.
- Hernández-Torrano, D., & Tursunbayeva, X. (2016). Are teachers biased when nominating students for gifted services? Evidence from Kazakhstan. *High Ability Studies*, 27(2), 165-177.
- Herranz, N. (2017). *Elaboración de un Test Adaptativo Informatizado para la medida de la Inteligencia General*

- a través de la Teoría de Respuesta al Ítem*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: Free Press.
- Jiménez, C., Murga, M. G., Gil, J. A., Téllez, J. & Trillo, M. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: Ámbito familiar. *Educación, 21*(13), 125-153.
- Kitano, M (2007). Poverty, Diversity, and Promise. En J. VanTassel-Baska, & T. Stambaugh, (Eds). *Conference proceedings from the National leadership conference on Low-Income Promising Learners*, 31-34. Washington: Publicación conjunta de la Asociación Nacional para niños superdotados, y el centro de educación para superdotados William & Mary.
- Kitano, M.K. & Lewis., R.B (2004). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review, 27*(4), 200-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Lareau, A. (2000). Home advantage: *Social class and parental intervention in elementary education*. Nueva York: Falmer Press.
- Leventhal T, Brooks-Gunn J. 2000. The neighborhoods they live in: the effect of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*, 309-37.
- Lyster, M. & Niileksela, C. (2017). Enhancing Gifted Education for Underrepresented Students: Promising Recruitment and Programming Strategies. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(1), 79-95.
- Martínez, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(2), 449-467.
- Miller, R & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low- income Families in an Out-of-School Enrichment Program. *Journal of advanced academics, 21*(4), 594-627.
- Moon, T. R., & Callahan, C. M. (2001). Curricular modifications, family outreach, and a mentoring program. *Journal for the Education of the Gifted, 24*, 305-321
- Morales, P. (1993) Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos. El meta-análisis o la síntesis integradora. *Revista de Educación, (300)*, 191-221-
- Naglieri, J.A. & Ford, D.I. (2003). Addressing Underrepresentation of Gifted Minority Children Using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly, 47*(2)155-160. DOI: 10.1177/001698620304700206
- Neumeister, K. L. S., Adanms, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 30*, 479-499.
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*. New York, NY: Norton.
- Olszewski, P. & Clarenbach, J (2012). *Unlocking Emergent Talent: supporting high achievement of low-Income high-Ability students*. Washington DC: National Association for Gifted Children.

- Pérez, L. (2004) Superdotación y familia. *Fáisca*, (11), 17-36.
- Peters, S & Gentry, M. (2012) Group-specific norms and teacher-rating scales: Implications for underrepresentation. *Journal of Advanced Academics*, 23, 125-144.
- Pfeiffer, S. (2015) *Essentials of Gifted Assessment (Essentials of Psychological Assessment)*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Riedl, J (2013). Gifted education as a vehicle for enhancing social equality. *Roeper Review*, 35, 115–123.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing “neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 28, 443–478.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- Seleey, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk. *Focus on exceptional children*, 37(4), 1-8.
- Stambaugh, T. y Ford, D.Y. (2015). Microaggressions, multiculturalism, and gifted individuals who are black, hispanic, or low income. *Journal of Counseling & Development*, 93, 192-201.
- Valadez, M. Borges, A & Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(7), 15-26.
- Valadez, M.D. Borges, A. Flores, A. Zambrano, R Guzmán, Y. & Berenice, A. (2013) Evaluación dinámica de Coolabah a niños en riesgo social con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1, 9-11.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A., Quek, C., & Struck, J. (2004). A study of educators’ and students’ perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *Psychology Science*, 46(4), 363-378.
- Vantassel-Baska, J. y Johnsen, S. (2007). Teachers Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205.
- VanTassel, J. Xuemei, A. Dingle, J. Quek, C & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing Self. *Advanced Academics*, 20(4), 702-739.

Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades

Profile of personal and social adaptation in The Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds and Kamphaus, 2004) of the participants of a program of socio-affective intervention for high abilities

Elena Rodríguez-Naveiras*
Manuela Rodríguez-Dorta**
Josué Pérez Tejera**

*Universidad Europea de Canarias, elena.rodriguez@universidadeuropea.es

**Universidad de La Laguna

La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente

Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades

Resumen

La adaptación personal y social del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales es un tema que ha dado lugar a dos corrientes que se sitúan en polos opuestos. La corriente negativa asume que estos niños sí presentan mayores problemas de adaptación social y, la corriente positiva considera que estos niños presentan igual o mejor ajuste personal y social que sus compañeros, poniendo de manifiesto que un inadecuado ajuste social no es inherente a una capacidad intelectual superior. Investigaciones recientes señalan que la adaptación de este alumnado no permite afirmar que difieran de otros grupos con menor cociente intelectual. Así, la literatura no permite llegar a conclusiones claras sobre este aspecto. El objetivo de este trabajo es comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa de un grupo de niños con Altas Capacidades Intelectuales con la población normativa. Los resultados obtenidos apoyan el enfoque positivo que afirma que los niños de altas capacidades no presentan más problemas de desajuste que sus compañeros de inteligencia normal. No se puede concluir que estos niños presenten un desajuste mayor en adaptación de conducta en relación al grupo normativo.

Palabras clave: *altas capacidades, adaptación personal y social, medida de la conducta adaptativa.*

Profile of personal and social adaptation in The Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds and Kamphaus, 2004) of the participants of a program of socio-affective intervention for high abilities.

The personal and social adaptation of the students with high abilities is an issue that has given rise to two streams which are at opposite poles. The negative current assumes that these children if present major problems of social adaptation and the positive power that assumes that these children have equal or better adjust personal and social as their peers, showing an inappropriate social setting is not inherent to a superior intellectual ability. Recent researchs indicate that the adaptation of the students does not allow to affirm that they will differ from other groups with lower IQ. Thus, literature does not allow to reach clear conclusions on this aspect. The objective of this work is to compare different aspects of the adaptive by a group of children behavior with high abilities with the normative population. The results support the positive approach that affirms that gifted children are not more mismatch problems as their peers of normal intelligence. Cannot be concluded that these children have one mismatch in adaptation of conduct in relation to the policy group.

Key words: *high abilities, personal and social adaptation, measurement of adaptive behavior.*

El alumnado de altas capacidades ha tenido un papel destacado en el ámbito educativo desde los inicios de la Psicología Científica. Existe un largo recorrido acerca de cómo la realidad a la que se enfrenta este colectivo no se limita exclusivamente a aspectos académicos, sino también a aspectos socioafectivos que pueden afectar a su bienestar psicológico (Berndt, Kaiser y Van Aalst, 1982; Eysenck, 1995; Freeman, 1983; Hollingworth, 1942; Parker y Mills, 1996; Ramaseshan, 1957; Reynolds y Bradley, 1983; Richards, 1989; Strang, 1950; Watson, 1965).

La adaptación personal y social ha sido un tema de gran tradición en los diferentes estudios que se han realizado hasta el momento, dando lugar a dos corrientes que se sitúan en polos opuestos. Por un lado, el enfoque negativo, que defiende que las personas con altas capacidades tendrán estrategias desadaptativas o carencias de estrategias adecuadas para solventar

efectivamente las demandas del entorno (Lombroso, 1893) y, por otro lado, el enfoque positivo, que sostiene que las personas con un ajuste adecuado pueden ser más efectivas en las demandas de la sociedad (Terman y Cox, 1930; Terman y Oden, 1959).

Con respecto al primer enfoque, se afirma que algunos alumnos presentan dificultades en la relación con el entorno llegando a sentirse diferentes (Janos, Fung y Robinson, 1985; Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson, 2012). Esto puede explicarse por la asincronía (Ronbinson, 2002; Silverman, 2012 citado en Jen, Wu y Gentry, 2016), la falta de intereses comunes con los pares, familia y entorno (Neihart, 2006; Robinson, 2008), problemas de autoestima y autoconcepto social (Cornell, 1990; Hoge y Renzulli, 1993; Peterson, Schulenberg, Abramowitz, Offer y Jarcho, 1984; Powell y Haden, 1984) y por el “estigma” de la superdotación (Cross y Coleman, 1993). Entre las características que pueden afectar negativamente a este

alumnado causando altos niveles de estrés y malestar emocional (Cross y Coleman, 2005; Freeman, 1997; Fornia y Frame, 2001; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Roger, 2015) cabe mencionar la hipersensibilidad (Mendaglio, 1995), el perfeccionismo (Baker, 1996; Cross y Coleman, 2005), el exceso de autocritica (Anderholt-Elliot, 1987) y la diversidad de intereses.

El segundo enfoque sobre adaptación avala el buen ajuste social y personal en general de este colectivo cuando son comparados con sus compañeros normativos (Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Peñas, 2008; Ramiro, Marchena, Aguilar, Navarro, Menacho y González, 2012; Ramiro, Navarro, Menacho, López y Sede, 2016; Riaz, Shahzad, Ahmad y Khanam, 2013). Diferentes investigaciones señalan como este alumnado presenta buenas habilidades sociales, ausencia de problemas de conducta, habilidades de liderazgo, alta autoestima, alto autoconcepto social y académico, buen estatus social y buena inteligencia emocional (Cohen, Duncan y Cohen, 1994; Cross, O'Reilly, Kim, Mammadov y Cross, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Jackson y Bracken, 1998; Lehman y Erdwins, 1981; Preuss y Dubow, 2004; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008).

En el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación, de la Universidad de La Laguna, se han llevado a cabo distintas investigaciones que apoyan esta última línea de investigación. En un primer estudio realizado por Cabrera-Díaz (2004) con estudiantes de altas capacidades que cumplieron un sociograma (Rodríguez y Morera, 2001), se concluyó que no mostraban desajuste social, deseaban ser aceptados y les

importaban las relaciones interpersonales. Rodríguez-Naveiras (2007), aplicando el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 1983) y la Escala de Soledad UCLA revisada (RULS; Vázquez y Jiménez, 1994), concluyó que los adolescentes con mayor inteligencia mostraron mayor adaptación personal y general y ausencia de problemas de soledad cuando eran comparados con un grupo normativo. Con la misma muestra y utilizando un sociograma (Rodríguez y Morera, 2001) se obtuvieron resultados en la misma línea, esto es, el alumnado con alta capacidad está igual de adaptado o más que aquellos con los que se les comparó (González, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2010). Posteriormente, con una muestra más amplia, se concluyó que las personas de altas capacidades no difieren en adaptación de otros grupos con menor cociente intelectual, lo que respaldaría la inexistencia de dependencia entre inteligencia y adaptación (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011).

Teniendo en cuenta que las últimas investigaciones al respecto se inclinan a apoyar la visión positiva de la adaptación de este colectivo, no se puede llegar a una conclusión definitiva respecto a la adaptación personal y social de este alumnado. Para poder explicar esta disparidad se hace necesario acudir a dos tipos de limitaciones: problemas conceptuales y problemas metodológicos (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011). En los primeros, cabe destacar cuestiones relativas a aspectos de definición del concepto (Borges y Hernández, 2006) y el papel que juegan otras variables como pueden ser la etnia, el género y el rendimiento académico (Bain y Bell, 2004; Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius, 1994). En el caso de las

limitaciones metodológicas, hay que destacar el sesgo de selección, esto es, selección de grupos diagnósticos en condiciones óptimas y selección de grupos clínicos (Cross, Coleman, y Stewart, 1993; Montour, 1978).

Para poder apresar y entender la conducta social del alumnado de altas capacidades, se hace necesaria la utilización de instrumentos que permitan medir las relaciones e interacciones sociales. Entre los instrumentos más utilizados hay que destacar los siguientes: *los cuestionarios*, que permiten conocer el ajuste y socialización con el entorno a través de la medida de la adaptación social, del clima social y de la interacción social; el sociograma, que ayuda a conocer la estructura de las relaciones informales existentes en un grupo; las entrevistas, siendo menos utilizadas en este contexto y, por último, *los instrumentos de observación*, que nos dan información al detalle de lo que sucede en un contexto natural de interacción social (Cadenas, 2015).

Para el estudio que aquí se presenta, se ha utilizado el cuestionario Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004). Se trata de un instrumento multidimensional que mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas). El autoinforme proporciona información sobre escalas clínicas y escalas adaptativas, permitiendo la obtención de cuatro dimensiones globales: Desajuste escolar, Desajuste clínico, Ajuste personal

y un Índice General, el índice de síntomas emocionales.

El BASC ha sido empleado en los ámbitos escolar, clínico, otras culturas y adopción internacional (Baker, 2006; Barcons, Abrines, Brun, Sartini, Fumadó y Marre, 2012; Bernaras, Jaureguizar, Soroa, Ibabe y de las Cuevas, 2013; Bravo y Herrera, 2011; 2012; Chao, Hudley and Back, 2003; Fernández-González, 2010; Raya, Pino y Herruzo, 2012).

El objetivo, que se plantea en esta investigación, es comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa de un grupo de niños/as con altas capacidades intelectuales con la población normativa.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio está constituida por un total de 52 escolares de altas capacidades intelectuales de entre 7 y 12 años que han participado o participan en un programa de intervención extraescolar socioafectivo. Éstos han sido evaluados, previa autorización por parte de los progenitores, con el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004), evaluando a 22 de ellos en el proceso de identificación previa a la incorporación al programa y a 30 cuando se incorporan al mismo como medida de evaluación de éste. En la tabla 1 se detalla las características de la muestra.

Tabla 1. Descripción de la muestra por edad y sexo

Participantes	N	Edad
Niños	38	7 años
Niñas	14	7 años

Instrumento

El Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) es multidimensional ya que mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas).

Tiene una escala para padres, otra para profesores y una modalidad de autoinforme. Es aplicable a menores de 3 a 18 años de edad: nivel I (3-6 años), nivel II (6-12 años) y nivel III (12-18 años). La modalidad de autoinforme se puede usar a partir de los siete años de edad.

Para este estudio se ha utilizado el autoinforme proporcionando, por un lado, información sobre escalas clínicas: *Actitud negativa hacia el colegio, Actitud negativa hacia los profesores, Atipicidad, Locus de control, Somatización, Estrés social, Ansiedad, Depresión y Sentido de Incapacidad*; y, por otro lado, sobre las escalas adaptativas: *Relaciones interpersonales, Relaciones con los padres, Autoestima y Confianza en sí mismo*. Asimismo, este cuestionario permite la obtención de cuatro dimensiones globales: Desajuste escolar, Desajuste clínico, Ajuste personal y un Índice General, el índice de síntomas emocionales.

En las escalas clínicas, las puntuaciones típicas de los sujetos que sean iguales o superiores a 60 indican desajuste. En las escalas adaptativas, las puntuaciones iguales o menores a 40 indican desajuste.

En el autoinforme el amplio conjunto de escalas se mueve entre una fiabilidad de 0,70 y 0,80.

Procedimiento

Se lleva a cabo, previa autorización de los progenitores, la evaluación de los perfiles de

participantes de un programa de intervención extraescolar socioafectivo para altas capacidades. Por una parte, los participantes que, en el proceso de identificación previa a la incorporación al programa, son evaluados con el autoinforme Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) y, por otro, los participantes que al incorporarse al programa cumplimentan este autoinforme como medida de evaluación del mismo.

Análisis de datos

Para conocer el nivel de adaptación clínica y social de la muestra que forma parte de este estudio se ha llevado a cabo un análisis de frecuencias relativas de participantes en las escalas clínica y adaptativa, determinando aquellos casos que al ser comparados con la población normativa presentan desajuste en alguno/os de los factores estudiados. En las escalas clínicas, todas aquellas que obtienen puntuaciones típicas iguales o superiores a 60, indican problemas de desajuste clínico (el rango normal se encuentra entre 40 y 60). En el caso de las escalas adaptativas, todas aquellas que obtienen puntuaciones típicas iguales o inferiores a 40, indican problemas de desajuste adaptativo (el rango normal se encuentra entre 40 y 60).

RESULTADOS

Escala Clínica

A continuación, se presentan los resultados de los factores que conforman la escala clínica. Se muestra un análisis de frecuencias relativas de los participantes que obtienen puntuaciones típicas iguales o superiores a 60, lo que indica problemas de desajuste.

En la tabla 2 se puede observar que los factores *Actitud negativa hacia el colegio*, el cual implica tener sentimientos negativos, hostilidad e insatisfacción con respecto al colegio, y *Atipicidad*, que se define por tener cambios bruscos en el estado de ánimo e ideas extrañas y conductas que se consideran raras, son en los que se obtiene un mayor número de niños/as con desajuste (0,30 y 0,28 respectivamente). Los factores que les siguen son *Estrés social*, esto es, la tendencia a presentar sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales y, *Ansiedad* o tendencia a mostrar sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo (0,23 en ambos casos).

Tabla 2. Factores de la Escala Clínica

Factores	Frecuencia relativa
Actitud negativa hacia el colegio	0,30
Actitud negativa hacia los profesores	0,15
Atipicidad	0,28
Locus de control	0,13
Estrés social	0,23
Ansiedad	0,23
Depresión	0,15
Sentido de incapacidad	0,15

En la tabla 3 se muestran las frecuencias relativas de los participantes que no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala clínica y los que sí presentan desajuste en alguno o algunos de estos factores. Como se puede apreciar, la mayoría de los participantes, o bien no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala clínica (0,48), o bien, presentan desajuste tan solo en uno de estos factores (0,19).

Tabla 3. Desajuste en los factores de la Escala Clínica

Número de factores	Frecuencia relativa
Ninguno	0,48
Uno	0,19
Dos	0,07
Tres	0,11
Cuatro	0,01
Cinco	0
Seis	0
Siete	0,03
Todos	0,07

Escala Adaptativa

En la tabla 4, se presentan los resultados de los factores que conforman la escala adaptativa. Puntuaciones altas representan características positivas o deseables (las puntuaciones que sean iguales o inferiores a 40 indican desajuste). Se muestra un análisis de frecuencias relativas de los participantes que obtienen puntuaciones iguales o inferiores a 40, lo que indicaría problemas de adaptación.

Como se puede observar, la mayoría de los escolares presentan desajuste en el factor de *Relaciones interpersonales*, esto es, la dificultad a la hora de relacionarse con los demás, y en el de *Confianza en sí mismo*, que implica la confianza en la propia capacidad para resolver problemas, creencia en la propia dependencia y capacidad para decidir por sí mismo (0,25 y 0,23 respectivamente).

Tabla 4. Factores de la Escala Adaptativa

Factores	Frecuencia relativa
Relaciones interpersonales	0,25
Relaciones con los padres	0,09
Autoestima	0,07
Confianza en sí mismo	0,23

En la tabla 5 se muestran las frecuencias relativas de los escolares que no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala adaptativa y los que presentan desajuste en uno o más de estos

factores. La mayoría de los participantes, o bien no presenta problemas de adaptación en ninguno de los factores que forman la escala (0,59), o bien presentan desajuste tan solo en uno de ellos (0,25).

Tabla 5. Desajuste en los factores de la Escala Adaptativa

Número de factores	Frecuencia relativa
Ninguno	0,59
Uno	0,25
Dos	0,07
Tres	0,05
Todos	0,01

DISCUSIÓN

Los estudios sobre adaptación personal y social del alumnado de altas capacidades han tenido una gran tradición en Psicología, siendo un tema de continuo debate en las últimas décadas. Partiendo de que las investigaciones más recientes se inclinan a apoyar la visión positiva de la adaptación (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Preuss y Dubow, 2004; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008; Ramiro, Navarro, Menacho, López y Sede, 2016) no se puede llegar a una conclusión definitiva respecto al ajuste personal y social de este alumnado.

El objetivo que se planteaba en esta investigación era comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa, a nivel clínico y adaptativo, de un grupo de escolares con altas capacidades intelectuales con la población normativa. Los resultados obtenidos, que van en la misma dirección que los encontrados en los últimos estudios llevados a cabo al respecto, confirman que en torno a la mitad de los participantes no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala clínica y más de la mitad no presenta desajuste en ninguno de los factores de la escala adaptativa, habiendo una frecuencia menor de participantes que presentan desajuste en tan solo uno de los factores de una u otra escala y muy pocos escolares que presentan desajuste en dos o más factores de la escala clínica o adaptativa. En concreto, factores como *Depresión*, referido a presentar sentimientos de infelicidad tristeza y desánimo y la creencia de que nada va bien; *Sentido de incapacidad*, que hace referencia a percepciones de tener dificultades para conseguir los propios objetivos; *Locus de control*, definido como

creencias de que los premios y castigos están controlados por eventos externos y *Autoestima*, referido a sentimientos de autorrespeto y autoaceptación, que muestran una frecuencia de aparición muy baja en la muestra estudiada, encuentran aval en estudios realizados sobre el particular (Francis, Hawes y Abbott, 2016). Estos resultados apoyan el enfoque positivo que afirma que los niños de altas capacidades no presentan más problemas de desajuste que sus compañeros de inteligencia normal (Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Peñas, 2008; Ramiro, Navarro, Menacho, López y Sede, 2016).

El hecho de que, como grupo, no presenten una tendencia llamativa a tener problemas de adaptación personal y social cuando se les compara con sus pares normativos, no resta que si se puedan dar este tipo de dificultades de forma individual. En concreto, en esta investigación, los factores de la escala clínica que muestran mayor frecuencia de niños/as con desajuste son *Actitud negativa hacia el colegio*, *Atipicidad*, *Estrés social* y *Ansiedad*. Estos resultados encuentran apoyo en la literatura al respecto en la que se han citado los problemas que pueden darse en el colegio debido al ritmo de aprendizaje distinto, que hace que las tareas escolares se vuelvan repetitivas y poco atractivas generando rechazo y desmotivación (Alonso y Benito, 1996; Galbraith 1985; Kunkle, Chapa, Patterson y Walling, 1992; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Roger, 2015); el hecho de sentirse diferentes y el presentar altos niveles de estrés y ansiedad (Freeman, 1997; Forna y Frame, 2001; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Roger, 2015). Con respecto a las escalas adaptativas, los factores que presentan

mayor número de niños con desajuste son *Relaciones interpersonales y Confianza en sí mismo*, aspectos que también han quedado recogidos en la literatura sobre el particular (Lombroso, 1893).

Por tanto, en base a los resultados obtenidos en esta investigación, no se puede concluir que los niños de altas capacidades presenten un desajuste mayor en adaptación personal y social cuando son comparados con sus pares normativos.

Este estudio no está exento de limitaciones, entre las que cabe destacar que no se puede generalizar a todo el colectivo de escolares de altas capacidades que presenten un adecuado ajuste personal y social. Los perfiles de los participantes evaluados en esta investigación pertenecen a un grupo que participa en un programa extraescolar de intervención socioafectiva o cuando se incorpora al programa una vez realizado el proceso de identificación. Otro aspecto a destacar es el tamaño de la muestra estudiada que no permite poder llevar a cabo generalizaciones a todo el grupo de niños con altas capacidades de entre 7 y 12 años. Finalmente, hay que señalar que en el presente trabajo solo se han tenido en cuenta los resultados obtenidos a través del autoinforme del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004), cumplimentado por los propios participantes.

Como futuras líneas de actuación, sería conveniente llevar a cabo el análisis de los perfiles de adaptación personal y social en muestras más amplias, así como en otros contextos que permitieran conocer la realidad socioafectiva a la que se enfrenta este colectivo y que ha sido objeto de estudio desde la Psicología como disciplina científica.

Además, sería de interés realizar el estudio teniendo en cuenta no solo el

autoinforme del cuestionario empleado, sino también los resultados obtenidos a través de las otras dos escalas con las que cuenta dicho instrumento, la escala para padres y la escala para profesores, lo que permitirá obtener una información más completa de la adaptación de los participantes, así como la comparación de la información obtenida a través de las distintas fuentes.

Todo esto permitiría guiar de forma adecuada y completa la intervención tanto dentro como fuera de la escuela, ayudando de la mejor manera posible a aquellos escolares que así lo requieran.

REFERENCIAS

- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Barcelona: Narcea.
- Anderholt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Mineapolis, MN:Free Spirit Press.
- Bain, S.K, y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Baker, J. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7 (2), 356-368. DOI:10.1177/1932202x9600700203.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. DOI:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V. y Marre, D. (2012). Social relationships in

- children from intercountry adoption. *Children and Youth Services Review*, 34 (5), 955-961. DOI:10.1016/j.childyouth.2012.01.028
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. y de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología*, 29(1), 131-140. DOI: 10.6018/analesps.29.1.137831
- Berndt, D., Kaiser, C., y Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1), 142-150.
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Bravo, A. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Cabrera-Díaz, C. L. (2004). *El mundo del superdotado: Los compañeros de aula*. Tesis de licenciatura, Universidad de La Laguna.
- Cadenas, M. (2015). *Análisis e intervención de la interacción social medido a través de observación sistemática del alumnado con altas capacidades*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. La Laguna.
- Chao, S.J., Hudley, C. y Back, H.J. (2003). Cultural influences on rating of self-perceived social, emotional and academic adjustment for Korean American adolescents. *Assessment for effective intervention*, 29(1), 3-14.
- Cohen, R., Duncan, M., y Cohen, S. (1994). Classroom peer relations of children participating in pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 33-37.
- Cornell, D. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4), 155-160.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., y Stewart, R.A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S. y Cross, T. L. (2015). Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: a cross-cultural study. *High Ability Studies*, 1 (26), 39-61.
- Eysenck, H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K. y Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197-211. doi:10.1037/spq0000080

- Fernández-González, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la Comunidad de Madrid* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Fornia, G.L., y Frame, M.W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
- Francis, R., Hawes, D.J. y Abbott, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, 82(3) 279-302.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems Of The Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 24(3), 481-485.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479-493.
- Galbraith, B. (1985). Interlochen Arts Academy: Its Guidelines for Success. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(3), 199-210.
- González, P., Lorenzo, M., Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2010). Adaptación social de niños y niñas con altas capacidades frente a sus compañeros de aula. En J.M. Díaz Gómez y E. Gámez Armas (Coords.) *Motivación y emoción: investigaciones actuales*, (pp.263-274). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. (1983). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hollingsworth, L. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford-Binet*. Nueva York: World Book.
- Hoge, R., y Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Jackson, L. D., y Bracken, B. A. (1998). Relationship between students' social status and global-domain specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36, 233-246.
- Janos, P., Fung, H., y Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Jen, E., Wu, J. y Gentry, M. (2016). Social and Affective Concerns High-Ability Adolescents Indicate They Would Like to Discuss With a Caring Adult: Implications for Educators. *Journal of Advanced Academics*, 27(1) 39- 59.
- Kunkle, M., Chapa, B., Patterson, G., y Walling, D. (1992). Experience of giftedness: 'Eight great gripes' six years later. *Roeper Review*, 15(1), 10-14.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lehman, E., y Erdwins, C. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 134-37.
- Lombroso, C. (1893). *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M.I. y Roger, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas

- capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol extra (11), 85-90.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Montour, K. (1978). The marvelous boys: Thomas Chatterton, Evariste Galois and their modern counterparts. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 68-78.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28, 196-202.
- Parker, W., y Mills, C. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Peterson, A.C., Schulenberg, J.E., Abramowitz, R.H., Offer, D. y Jarcho, H.D. (1984). A self-image questionnaire for young adolescents (SIQYA): reliability and validity studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 93-111.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Powell, P., y Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6(3), 131-133.
- Preuss, L. J., y Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Emotional intelligence in high-ability students: A comparative study between Spain and England. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 297-320.
- Ramaseshan, P. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted. *Dissertation Abstracts*, 17, 1267.
- Ramiro, P., Marchena, E., Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I. y González, M. (2012). Bienestar personal en sujetos con altas capacidades. Un estudio preliminar. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 17(19), 65--76.
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I., López, M., y Sede, G. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education & Psychology*, 9(2), 72-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>
- Raya, A.F., Pino, M.J. y Herruzo, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(157), 59-69.
- Reynolds, C., y Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12(2), 190-194.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid. TEA Ediciones.
- Riaz, Z., Shahzad, S., Ahmad, R., Khanam, S. J. (2013). Psychological adjustment among intellectually gifted secondary school children. *Pakistan Journal of Psychology*, 2(44), 23-34.

- Richards, J. C. (1989). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, N. M. (2002). Introduction. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. xi-xxiv). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 33-51). Nueva York: Springer Science + Business Media.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2007). *Adaptación sociopersonal de adolescentes de altas capacidades no identificados*. Investigación realizada por el programa de doctorado, Procesos de Desarrollo e Intervención Familiar. Universidad de La Laguna.
- Strang, R. (1950). Inner world of gifted adolescents. *Journal of Exceptional Children*, 16(4), 97-101.
- Terman, L. y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, 3 vols. Vol. I, Mental and Physical Traits of One Thousand Gifted Children, 1925; Vol. II, The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, 1926; Vol III, The Promise of Youth, 1930*. Oxford England: Stanford University Press.
- Terman, L. y Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford University Press.
- Van Tassel-Baska, J. y Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth. *Roepers Review*, 16(3), 186-191.
- Vázquez, A. J. y Jiménez, R. (1994). Ruls: Escala de Soledad UCLA revisada. Fiabilidad y validez de una versión española. *Revista de Psicología de la Salud*, 6(1), 45-54.
- Watson, G.H. (1965). Emotional problems of gifted children. In W.B. Barbe (ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp.342-353). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Análisis de la relación entre Clase Social y Creatividad en adolescentes**Analysis of the relationship between Social Class and Creativity in adolescents**

Natalia Herranz Torres
Universidad de La Laguna
nataliaherranztorres@gmail.com

Análisis de la relación entre Clase Social y Creatividad en adolescentes**Resumen**

Clase Social y creatividad son dos variables ampliamente estudiadas desde diversas disciplinas. Aunque son múltiples las investigaciones centradas en estos dos constructos y en sus relaciones con otras variables, son muy escasos aquellos que tratan de establecer una conexión entre ambas. En ambos casos destacan los estudios que tratan de establecer una relación con inteligencia o rendimiento académico. En el caso de la clase social, tradicionalmente se ha encontrado una relación positiva entre el estatus socioeconómico y un mayor rendimiento académico o mayores puntuaciones en los tests de inteligencia. Por otro lado, los estudios centrados en la creatividad han arrojado resultados contradictorios. El presente trabajo trata de analizar si existe relación entre el estatus o clase social de pertenencia y la creatividad verbal en una muestra de adolescentes de distinto nivel socioeconómico, residentes en cinco provincias españolas. Los resultados obtenidos sugieren la existencia de una relación positiva entre ambos constructos.

Palabras clave: *Clase social, nivel socioeconómico, creatividad.*

Analysis of the relationship between Social Class and Creativity in adolescents

Social Class and creativity are two variables which have been widely studied from different disciplines. There are multiple investigations focused on these two constructs and their relationships with other variables, but there are very few that try to establish a connection between them. In both cases stand out studies that try to establish a relationship with intelligence or academic performance. In the case of social class, traditionally has been found a positive relationship between socioeconomic status and higher academic performance or higher scores on intelligence tests. On the other hand, studies focused on creativity have shown contradictory results. The present work tries to analyze if there is a relation between the social class or status and the verbal creativity in a sample of adolescents of different socioeconomic level who live in five Spanish provinces. The results obtained suggest the existence of a positive relationship between both constructs.

Key words: *Social class, socioeconomic level, creativity.*

Una variable de gran importancia en el estudio de las diferencias humanas es la influencia del medio en el que se desarrolla el individuo. Así, la clase o estrato social al que pertenecen las personas ha supuesto un elemento fundamental para la comprensión de la psicología de las diferencias humanas. Por esta razón, la clasificación de las personas en función de su nivel socioeconómico para su posterior estudio ha sido una actividad ampliamente repetida para estudiar diversos aspectos (desarrollo educativo, laboral, intereses, salud, etc.) sobre el desarrollo personal y las diferencias individuales (García-Cueto, Pedrosa, Suárez-Álvarez y Robles; 2013).

En cuanto al análisis de la relación entre *Clase Social* y otros constructos, destacan los estudios cuyo objetivo se centra en analizar la relación entre ésta y la inteligencia. Más concretamente, los estudios suelen centrarse más en la relación entre rendimiento académico y nivel socioeconómico o clase social (Garbanzo, 2007). Generalmente, los resultados en este ámbito tienden a defender la existencia de una relación entre indicadores del estatus social parental y las habilidades cognitivas y rendimiento académico, en concreto, se defiende que los alumnos que presentan un mejor desempeño académico y mejor ejecución en los tests de inteligencia se caracterizan por un entorno familiar privilegiado (Cheng y Furnham, 2014). La explicación que se ha dado a esta afirmación radica en que un contexto social y económico más enriquecido proporciona mayores oportunidades de acceso a recursos educativos, lo que permite la consecución de unos mejores resultados académicos (Castejón y Pérez, 1998; citado en Garbanzo, 2007). Siguiendo esta línea se encuentra la investigación llevada a cabo por Lesser (1964, citado en

Ogletree y Ujlaki, 1973), que concluyó que los niños pertenecientes a un estatus social más elevado, independientemente de su raza u origen étnico, mostraban resultados consistentemente superiores a niños de clases sociales inferiores en todas las habilidades mentales, tareas de razonamiento numérico y problemas espaciales.

Por otro lado, uno de los constructos psicológicos que ha acaparado mayor atención en los últimos años ha sido la creatividad, pues ha sido estudiada desde múltiples ámbitos, entre los que se encuentran la educación, la economía o las diferencias sociales (Bergua, Pac, Báez y Serrano, 2016).

El estudio de la creatividad ha estado ligado a dificultades en su conceptualización, ya que no se habla de una única creatividad, sino de diversas: verbal, científica, artística, musical, plástica, etc., por lo que este término se ha asociado con múltiples significados (Garaigordobil y Torres, 1996). Esto es debido a que se trata de un concepto que hace referencia a uno de los procesos cognitivos más complejos, ya que se manifiesta en una gran variedad de campos y está influida por un gran número de factores de diversa índole, por ejemplo, evolutivos, sociales o educativos (Esquivias, 2004). El concepto de creatividad tiene como finalidad explicar por qué algunas personas tienen un mayor potencial que otras para proporcionar soluciones novedosas a diferentes problemas (Jauk, Benedek, Dunst, y Neubauer, 2013). Entre las múltiples concepciones expuestas, Csikszentmihalyi (1990) establece que la creatividad es el resultado de la interacción entre la persona, el área temática y el ámbito de aplicación, por lo tanto se trata de una capacidad que depende, en gran medida, de las demandas de la tarea que se presente.

A pesar de que ambos constructos se han relacionado repetidamente con otras

variables psicológicas, son escasos los estudios que tratan de establecer una relación entre clase social y creatividad.

Entre aquellas investigaciones que tratan de analizar la relación existente entre estas dos variables se ha concluido que la clase social no influye en el comportamiento o pensamiento creativo hasta el mismo nivel que lo hace en el desarrollo intelectual y rendimiento académico (Ogletree y Ujlaki, 1973). Por ejemplo, diferentes estudios de Torrance (1963) y Smith (1965) (citados en Ogletree y Ujlaki, 1973), han encontrado que jóvenes pertenecientes a clase media son más creativos en tareas verbales que aquellos que pertenecen a clases inferiores y que resultados contrarios se encontraban en tareas que implicaban creatividad no verbal. Los investigadores afirman que estas diferencias se deben a que las tareas creativas que implican medidas verbales y de ejecución tienen diferentes contenidos y, por lo tanto, son medidas diferentes. Los tests de habilidad mental tienen un contenido más especializado, mientras que los tests de creatividad son más generales o, incluso hasta cierto punto, incluso son más de contenido libre. Cada tipo de test, por lo tanto, mide cualidades cognitivas diferentes, por un lado, los tests de habilidad mental miden pensamiento convergente, mientras que por otro, los tests de creatividad miden pensamiento divergente. Torrance (1963) considera que los tests de creatividad no sólo miden una dimensión diferente de la cognición, sino que el evaluado se ve menos obstaculizado por su origen socioeconómico en comparación con su actuación en tests de habilidad mental o logro académico, donde se pide unos contenidos específicos. Este punto de vista es apoyado por la evidencia de varias pruebas que infieren que los tests de creatividad distintos modos de pensamiento.

Es por esta razón por la que distintos autores consideran que los niños de mayor nivel socioeconómico son más creativos verbalmente, y que los niños de las clases más bajas son creativos en tareas no verbales (Ogletree y Ujlaki, 1973).

Los resultados obtenidos en el trabajo de Ogletree y Ujlaki (1973) arrojan una correlación positiva entre clase social y creatividad. En su estudio, la muestra perteneciente a una clase social alta puntuó significativamente más alto que los participantes pertenecientes a clases sociales media-baja y baja en todas las variables de creatividad evaluadas, excepto en el caso de flexibilidad no verbal, donde las diferencias no eran significativas. Alumnos provenientes de clases sociales medias también superaban a sus compañeros de clases inferiores pero, en este caso, solamente lo hacían en las categorías de originalidad verbal, flexibilidad verbal y la puntuación total en creatividad verbal, por un lado, y en originalidad no verbal y creatividad no verbal, por otro, así como en la puntuación total obtenida al sumar los aspectos verbales y no verbales de la creatividad. Aunque hubo diferencias significativas en las puntuaciones de creatividad entre niños de clases sociales altas y bajas en todas las tareas verbales y no verbales, las diferencias en puntuaciones entre grupos de clase media y clases bajas no eran tan pronunciadas. De hecho, como ha sido indicado, los niños de clase media puntuaron mejor que sus compañeros de clases más bajas en todas las variables verbales, excepto en fluidez, pero no lo hicieron en las variables no verbales, con la excepción de originalidad no verbal. Aunque los niños de clase media obtuvieron puntuaciones más altas en variables no verbales, las diferencias no eran estadísticamente significativas como lo eran en las variables verbales, lo que indica que los alumnos de clases más bajas

MÉTODO

Metodología y diseño

son más hábiles en tareas no verbales que las verbales.

Estos resultados siguen la línea de los hallados por Smith (1965) y Fuqua (1965) (citados en Ogletree y Ujlaki, 1973), realizados con muestra de afroamericanos. En ambos estudios no se encontraron diferencias significativas en puntuaciones no verbales entre las clases medias y bajas. Sin embargo, en la investigación de Smith (1965), la clase media caucásica superaba a la clase baja en las tareas no verbales de forma significativa. Ambos autores atribuían las semejanzas en la actuación de la muestra de población afroamericana a similitudes en patrones culturales y comportamientos familiares en ambos niveles socioeconómicos.

El objetivo de la presente investigación es analizar la existencia de diferencias en creatividad verbal y en sus categorías (fluidez, flexibilidad y originalidad) entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en función de su clase o estrato social.

La metodología utilizado en el presente estudio es la metodología selectiva, utilizando un diseño transversal (León y Montero, 2004).

Participantes

En esta investigación participaron un total de 935 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de cinco provincias españolas, de los cuales 431 eran varones, con edades comprendidas entre los 12 y 19 años, siendo la media de edad 14,44, con una desviación típica de 1,76. Los participantes en el estudio se distribuían en siete colegios e institutos, de los cuales, tres eran concertados y el resto centros de educación públicos. En las tablas 1, 2 y 3 se muestra la distribución de los participantes en función del curso escolar al que pertenecen, de la región de España en la que viven y de la clase social a la que pertenecen, respectivamente.

Tabla 1. *Distribución de participantes en función del curso escolar.*

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH	TOTAL
TOTAL	260	150	171	181	136	37	935

Tabla 2. *Distribución de participantes en función de la región de procedencia.*

	Tenerife	Gran Canaria	Jerez	Valladolid	Badajoz	TOTAL
TOTAL	294	208	66	262	105	935

Tabla 3. *Distribución de participantes en función de la su case social.*

Clase Social	Número de participantes
Baja	135
Media-Baja	208
Media	276
Media-Alta	183
Alta	133
TOTAL	935

Instrumentos

Para la realización de este trabajo se han tomado dos tipos de medidas, por un lado se ha analizado la *Clase Social* de los participantes y, por otro, se ha realizado una evaluación de su nivel de *creatividad verbal*.

En primer lugar, para la evaluación de la clase social se utilizó el Cuestionario de Clase Social (CCS), cuya fiabilidad es de 0,80 (García-Cueto, Pedrosa, Suárez-Álvarez y Robles, 2013). Se trata de un instrumento formado por nueve preguntas sobre el número de objetos o habitaciones (por ejemplo, cuartos de baño, despachos, teléfonos, cámaras de fotos, entre otros) que los participantes tienen en su vivienda habitual. Una vez obtenidas todas las respuestas, se suman, dando lugar a una puntuación en clase social que permite clasificar a los participantes en un continuo de cinco categorías: clase social baja, media-baja, media, media alta y alta.

A continuación se analizó la creatividad verbal, utilizando una prueba de fluidez verbal ideativa formada por tres preguntas abiertas (García-Cueto, 1982), en las que cada participante tenía cinco minutos para escribir el máximo número de respuestas diferentes posible. En la tabla número 4 se presentan las preguntas utilizadas en el estudio. Una vez obtenidas las respuestas de los participantes, se analiza su puntuación en creatividad verbal en función de tres variables: *fluidez*, *flexibilidad* y *originalidad*. La *fluidez verbal* se calcula al sumar el número de respuestas diferentes que da cada participante, una vez evaluadas estas respuestas se dividen en categorías en función de su contenido, obteniendo así la puntuación en *flexibilidad*. Finalmente, se realiza un análisis de frecuencias de cada categoría y, como resultado, puntuarán como *originales* aquellas categorías cuya frecuencia de aparición resulte inferior al 5%.

Tabla 4. Preguntas utilizadas para la medida de la creatividad verbal (García-Cueto, 1982).

Preguntas para la medida de la creatividad	
1	Imagina que eres periodista y tienes que entrevistar a personajes famosos. ¿Qué preguntas les harías?
2	Se va a organizar una campaña publicitaria para lanzar al mercado ciertos productos y se quiere lograr un gran éxito en las ventas. Tu tarea consistirá en escribir el mayor número de “slogans” que se te ocurran para anunciar uno de estos productos.
3	Escribe el mayor número de proyectos que te gustaría realizar.

Procedimiento

En primer lugar se procedió a contactar con centros de Educación Secundaria Obligatoria de distintas provincias españolas (Tenerife, Gran Canaria, Jerez, Valladolid y Badajoz) para solicitar su colaboración con la administración de cuestionarios. Tras obtener la autorización de los centros y las familias del alumnado, se procedió a la administración de pruebas. El alumnado respondió a las preguntas de clase social y, a continuación, disponían de cinco minutos para contestar a las preguntas de creatividad verbal. En ambos casos las pruebas fueron respondidas de forma anónima.

Una vez obtenidos los datos se procedió a la corrección y categorización de las pruebas. Como se comentó anteriormente, además de la fluidez verbal ideativa se analizaron otros aspectos relacionados con

la creatividad en las tres preguntas abiertas respondidas por los participantes, utilizando para ello el procedimiento de corrección del Test de Creatividad de Torrance (Torrance, 1974), que evalúa varios factores: En primer lugar se evaluó la *fluidez*, para lo que se otorgó un punto a cada respuesta diferente aportada por los participantes. El segundo factor, *flexibilidad*, se puntuó en función del número de categorías distintas en las respuestas. Para el análisis de la flexibilidad, teniendo en cuenta el contenido de las respuestas dadas por los participantes, se obtuvieron 30 categorías para la pregunta número uno, 16 para la número dos y 15 para la tercera.

Finalmente, para analizar la *originalidad* se valoró en qué medida las respuestas tienden a ser repetidas por muchos evaluados o no. Esto supone calcular las frecuencias de las respuestas emitidas y elegir las más infrecuentes, siendo para

ello el criterio utilizado seleccionar aquellas categorías que presentaran una frecuencia de aparición inferior al 5%. Al analizar esta dimensión, las categorías consideradas más originales se distribuían de la siguiente manera: se obtuvieron cinco categorías para la pregunta número uno (tiempo dedicado a la práctica o entrenamiento, estudios o formación del famoso entrevistado, aspectos relativos a su salud, rituales que realiza y únicas), tres para la número dos (transportes, material escolar o de oficina y únicas), y dos para la tercera pregunta (voluntariado o ayuda a los demás y mascotas).

Análisis de datos

Para comprobar la existencia de relación entre ambas variables se realizó la correlación de Pearson, utilizando el software SPSS Statistics, versión 19. Posteriormente, con el mismo software, se realizó un Análisis

de Varianza Univariante con el objetivo de analizar si se encontraban diferencias en las distintas categorías de creatividad entre los distintos estratos de clase social obtenidos a través del Cuestionario de Clase Social.

RESULTADOS

Análisis de la correlación de Pearson entre Clase Social y Creatividad verbal

Con el objetivo de analizar la existencia de relación entre Clase Social y Creatividad, se realizó la correlación de Pearson, obteniéndose resultados positivos y significativos entre Clase Social y la puntuación global en creatividad, así como con todas las categorías utilizadas para analizar la creatividad verbal, excepto con la categoría de originalidad. En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 5. Preguntas utilizadas para la medida de la creatividad verbal (García-Cueto, 1982).

Correlaciones					
	Clase Social	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Creatividad Total
Clase Social	1	0,278** 0,000 935	0,256** 0,000 935	0,064 0,050 935	0,274** 0,000 931
Fluidez		1	0,910** 0,000 932	0,244** 0,000 932	0,979** 0,000 932
Flexibilidad			1	0,265** 0,000 935	0,967** 0,000 932
Originalidad				1	0,345** 0,000 932
Creatividad Total					1

Nota: ** $p < 0,01$

Análisis de diferencias en creatividad en función de la Clase Social

Una vez obtenida una relación entre *clase social* y *creatividad*, se trató de averiguar si existen diferencias en cada una de las dimensiones de ésta última, así como en la puntuación global de creatividad en

función del estrato social al que pertenecen los participantes. Para ello se realizó un Análisis de Varianza de un factor con cada dimensión y con el total de *creatividad*, utilizando como variable independiente la clase social a la que pertenecen los participantes. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla número 6.

Tabla 6. *Análisis de la Varianza Univariante en función de la Clase Social.*

Pruebas de los efectos inter-sujetos					
Fuente	VD	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada
Clase Social	Creatividad Total	18,955	0,000	0,076	1,000
	Fluidez	19,767	0,000	0,079	1,000
	Flexibilidad	16,497	0,000	0,066	1,000
	Originalidad	1,750	0,137	0,007	0,538

Como se puede observar, se obtienen diferencias en función del estrato social de procedencia de los participantes tanto en la puntuación total en creatividad verbal como en las dimensiones de *fluidez* y *flexibilidad*. Sin embargo, estas diferencias no se encuentran en la dimensión de *originalidad*.

A continuación, para comprobar entre qué cursos se establecían esas diferencias se realizó la prueba a posteriori de Scheffe. En todos los casos se encontraron diferencias entre aquellos participantes pertenecientes

a una clase social baja con el resto de participantes, a favor de aquellos que se encuentran en estratos superiores. Asimismo, se encontraron diferencias entre aquellos alumnos procedentes de clase social media-baja y media los que pertenecen a clases sociales media-alta y alta, a favor de estos últimos. Finalmente, en ningún caso se encuentran diferencias entre clase social media-alta y alta. En las tablas 7, 8 y 9 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 7. *Análisis de la Varianza Univariante en función de la Clase Social. Creatividad Total. Pruebas post-hoc.*

Comparaciones Múltiples					
Clase Social	Baja	Media-Baja	Media	Media-Alta	Alta
Baja		-1,7126	-2,882**	-4,937***	-5,978***
Media-Baja			-1,169	-3,225***	-4,266***
Media				-2,055*	-3,096**
Media-Alta					-1,041
Alta					

*Nota: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001*

Tabla 8. *Análisis de la Varianza Univariante en función de la Clase Social. Fluidez Verbal. Pruebas post-hoc.*

Comparaciones Múltiples					
Clase Social	Baja	Media-Baja	Media	Media-Alta	Alta
Baja		-1,110	-1,655*	-2,943***	-3,556***
Media-Baja			-0,544	-1,833***	-2,446***
Media				-1,288*	-1,901***
Media-Alta					-0,612
Alta					

*Nota: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001*

Tabla 9. *Análisis de la Varianza Univariante en función de la Clase Social. Flexibilidad Verbal. Pruebas post-hoc.*

Comparaciones Múltiples					
Clase Social	Baja	Media-Baja	Media	Media-Alta	Alta
Baja		-0,568	-1,085*	-1,878***	-2,299***
Media-Baja			-0,517	-1,310***	-1,731***
Media				-0,793	-1,215**
Media-Alta					-0,421
Alta					

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio, en primer lugar, permiten afirmar la existencia de relaciones significativas entre clase social y creatividad verbal. Estas relaciones aparecen tanto con la puntuación global en creatividad verbal como con las categorías en las que ésta se ha dividido, a excepción de la categoría de originalidad, resultados que llevan a considerar la hipótesis de que el hecho de pertenecer a un estatus socioeconómico más elevado puede estar relacionado con un mayor número de ideas pero no con lo innovadoras que sean. Estos hallazgos llevan a concluir que, si bien es posible que, como afirmaban Ogletree y Ujlaki (1973), la clase social no influya en el comportamiento creativo con la misma intensidad con que lo hace en el rendimiento académico, sí ejerce una influencia importante sobre el mismo.

Una vez encontradas las diferencias, se procedió a analizar entre qué grupos o clases sociales se establecían, encontrándose

al igual que los autores citados que, en ningún caso se daban diferencias en creatividad entre los participantes procedentes de estratos sociales bajos y medios-bajos, pero sí entre éstos y aquellos cuyo nivel socioeconómico es superior. De igual forma, los participantes de clase social media presentan menores puntuaciones en creatividad verbal total, fluidez y flexibilidad que sus compañeros de clases sociales media-alta y alta, con excepción de la categoría de flexibilidad verbal, en la que las diferencias sólo se manifiestan entre el alumnado de clase social media y alta.

Finalmente, no se han encontrado diferencias entre los grupos en la dimensión de originalidad, lo que indica que, si bien, el disponer de mayor acceso a medios debido al estatus social parece favorecer la producción de nuevas ideas diferentes, no es un factor que influya en lo novedosas que puedan ser tales ideas.

Una limitación del presente estudio radica en que las medidas de creatividad utilizadas han sido únicamente de tipo verbal,

por lo que sería recomendable comparar los resultados obtenidos con una evaluación no verbal de la creatividad. La relevancia de esta comparación radica en que investigaciones previas han encontrado patrones diferentes entre ambos tipos de medidas de esta variable. Una explicación que aporta Torrance (1974) a estas diferencias es que las tareas de creatividad de tipo verbal están más relacionadas con la inteligencia cognitiva que las de tipo no verbal. Por lo tanto, de cara a futuras investigaciones, resultaría interesante incluir medidas de creatividad no verbal que permitan comprobar si existen diferencias en la ejecución de los participantes con respecto a los resultados obtenidos en el caso de la creatividad verbal.

Otra limitación se ha encontrado en la dificultad para acceder a publicaciones recientes relacionadas con los temas objeto de estudio, por lo que se considera un objetivo fundamental el desarrollo de investigaciones centradas en analizar esta temática para poder llegar a unas conclusiones sólidas sobre la relación entre estos constructos.

REFERENCIAS

- Bergua Amores, J.A., Pac Salas, D., Báez Melián, J.M., y Serrano Martínez, C. 2016. "La clase creativa. Una aproximación a la realidad española". *RIS*, 74 (2): e032. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.032>
- Cheng, H., y Furnham, A. (2014). The Associations Between Parental Socio-Economic Conditions, Childhood Intelligence, Adult Personality Traits, Social Status and Mental Well-Being. *Social Indicators Research*, 117(2), 653-664. DOI: 10.1007/s11205-013-0364-1
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. En R. S. Albert y M. A. Runco (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 190-212). Newbury Park, CA: Sage.
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Garaigordobil, M., y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18(1), 87-98.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>.
- García-Cueto, E. (1982). *Estructura factorial de la fluidez verbal escrita en sujetos de 11 a 18 años*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid, España.
- García-Cueto, E., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y Robles, A. (2013). Evaluación del nivel social en población española: creación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(2), 1-11.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., y Neubauer, A.C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221. doi:10.1016/j.intell.2013.03.003
- León, O. G., y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.

- Ogletree, E.J., y Ujlaki, W. (1973). Effects of Social Class Status on Tests of Creative Behavior. *The Journal of Educational Research*, 67(4), 149-152.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: verbal tests, Forms A and B, Figural tests, Forms A and B: norms-technical manual*. Illinois: Scholastic Testing Service.

Gifted child in the family: early detection of giftedness **Alta capacidad en la familia: detección temprana de la superdotación**

África Borges*
Carmen Hernández-Jorge**

Facultad de Ciencias de la Salud: Sección Psicología y Logopedia
Campus de Guajara, s/n
Universidad de La Laguna
38205- La Laguna
*aborges@ull.edu.es
** cherjo@ull.edu.es

Gifted child in the family: early detection of giftedness

Abstract

The identification of students with high abilities is of vital importance to give the precise educational response for these students. However, a prior step is the nomination of these students, which can be done by parents, teachers or other relevant people in their environment. However, one of the most frequent nominations is that made by parents. In the present investigation, carried out with qualitative methodology, the answers given by the parents of 10 highly qualified students about the nomination of their children are shown, who made it and which indicators were those that indicated the existence of high intellectual capacities. The results show that practically in all cases the nomination was made in the family, and then the diagnosis was corroborated either by a psychologist or by the school. The signs that led parents to suspect high abilities, both behavioural and emotional, are also pointed out.

Key words: *Giftedness; Early detection; Family; Detection Indicators.*

Alta capacidad en la familia: detección temprana de la superdotación

La identificación de estudiantes con Alta Capacidad Intelectual es de vital importancia para ofrecer la respuesta educativa necesaria para estos estudiantes. Sin embargo, el primer paso es la detección de los mismos, que puede realizarse en la familia, en la escuela por parte de los docentes o por otras personas relevantes en el contexto de los niños y niñas. Sin embargo, uno de los colectivos que primero realiza esta detección son los padres y madres. En la presente investigación, desarrollada con metodología cualitativa, se presentan las respuestas que han dado los padres y madres sobre la detección que han hecho de 10 niños y niñas identificados de altas capacidades intelectuales, mediante indicadores que señalaban la existencia de superdotación. Los resultados muestran que prácticamente en todos los casos la detección fue realizada por la familia, y más tarde el diagnóstico fue corroborado por un psicólogo o por los docentes. Queda patente que los padres y madres identifican la alta

capacidad intelectual de sus hijos tanto en los aspectos comportamentales como emocionales.

Palabras clave: *Superdotación; Detección temprana, Familia, Indicadores de detección.*

Giftedness is not a simple concept but it endorses some models to explain it, and involves more than just intellectual issues. For example, parents of children with high ability usually identify this characteristic in terms not only academic features, but also, personal ones and creativity (Altintas & Ilgün, 2015). A study of Manzano, Arranz & Sánchez de Miguel (2010) points out the importance of having multiple criteria to qualify children as gifted, such as cognitive maturity, creativity and motivation criteria. In fact, evaluation scales have been constructed for teachers, which include different aspects besides academic skills, such as leadership, self-motivation and divergent think skills (Barraca & Artola, 2004).

There are different models to define giftedness. Some of them put focus in cognitive characteristics as classic models by Marland (1972) o by Renzulli (1978). Another contemporary ones include social context in definition of giftedness, as Tannenbaum (1986) or consider family, school and Friends in this definition as Mönks & Van Boxtel (1988). In this line, at present there are several systemic models to define giftedness, as Gagné (2009) who explain that giftedness is a natural capacity but talent is training result or Ziegler, Vialle & Wimmer (2013) that explain an interaction between person and his or her environment to definition of giftedness.

This study is based on this type of models, which assumes that giftedness encompassed the child in his or her environment, including the family, which has been recognized as a primary and critical component in the

development of talent (Mönks, Katzko, & Van Boxtel, 1992; Mönks, 1994; Colangelo, 2002). In fact, some variables, such income o academic level can be modulating indicators of giftedness (Belur & Oğuz-Duran, 2017).

Identification of giftedness at a very early age is necessary issue to deal with personal and academic adjustment and to incorporate them in special programs and provide them with adequate social and emotional support (Colman, 1993; Hodge & Kemp, 2006). Final school grades and scholastics competence have been studied, showing that gifted children included in the program had better final grades than those who were not (Hotulainen & Schofield, 2003).

For those reasons scientific literature pays special attention to the Identification Issue and there are large numbers of researches about different measurement instruments in order to identify giftedness (Glascoe, 1996; Ackerman & Paules, 1997; Touron, Reparaz & Peralta, 1999; Clarke, 2001; Pfeiffer & Petscher, 2008; Pfeiffer, 2011, McClain & Pfeiffer, 2012). But, early identification is not easy because the measurement instruments are not very reliable (Clarke, 2001).

It is no clear who identify first gifted children. Some authors indicate that parents are the first people to detect giftedness. In the family, parents discover early that their child is different from others (Panov, 2002). Although there are researches that also indicate that are the teachers who decide the high intellectual capacity (Sommer; Fink & Neubauer, 2008) and who have the most guidance to identify students as gifted and

talented children (Belur & Oğuz-Duran, 2017). On the other hand, teachers seem to be quite accurate in identifying the high capacity of their students in early school (Hodge & Kemp, 2006).

The literature points out that not all characteristics of high-skill students are identified equally. For example, both parents and teachers better identify highly intellectual skills than creative or highly social skills in children (Sommer, Fink & Neubauer, 2008).

The objective of our work is to present parents' experiences in early behavior, cognitions and emotions common in gifted children, as well as knowing who is the first to detect high capacities. The final purpose is

to find ways in counseling parents of parent training.

METHOD

The methodology used was qualitative research.

Participants

Ten parents were chosen which consisted of one father, seven mothers and two couples, of gifted children between 10 to 14 years old. Children characteristics are shown in table 1 (age, gender, school level and year, and Intelligence Quotient).

Table 1. *Children characteristics*

Subject	Age	Gender	School level	Year	IQ
1	11	M	Primary education	6° Primary	130
2	13	M	Secondary education	3° Secondary	146
3	11	M	Primary education	6° Primary	142
4	10	F	Primary education	6° Primary	155
5	13	M	Secondary education	3° Secondary	157
6	13	F	Secondary education	3° Secondary	137
7	11	M	Primary education	6° Primary	170
8	15	M	Secondary education	4° Secondary	143
9	11	M	Primary education	6° Primary	136
10	13	M	Secondary education	1° Secondary	158

Instrument and Procedure

Qualitative methodology was used, with semi-structured interviews to understand the gifted child’s world. In the semi-structured interview, we asked parents about the way they had discovered these differences. The interview had several topics about children: school; learning habits, motivation, academic scores, creativity, personality, family and friends. The questions on which this study

was based was: When did you notice that your child was different in its development to other children? And What do you notice it?

RESULTS

We want to know who and when was the first identification of giftedness. Except for one case, it was the family who identified giftedness at an early age (table 2).

Table 2. Identification.

Subjects	Identification age	Identification	Confirmation/Corroboration
1	6	Family	Psychologist
2	2	Family	Psychiatrist
3	3	Family	Teacher and Psychologist
4	6	Family	Psychologist
5	3	Family	Administration and Psychologist
6	5	Family	Psychologist
7	2	Family	Teacher and Psychologist
8	4	Family	Teacher and Psychologist
9	8	Psychologist	Psychologist
10	9	Family	Psychologist

We differentiate between indicators of early detection: behavior indicators, cognitive indicators and emotional indicators.

The most important indicators are the cognitive ones (n=19), table 3. Parents identified cognitive indicators easier than behavioral or emotional indicators. They

refer to learning different languages easily (n=1), learning to read early (n=5); having spatial ability (n=2); learning positive attitude (n=4); learning and using their own language (n=2); associating ideas (n=2); memory (n=1) and using mathematics (n=2).

Table 3. *Cognitive indicators.*

Subjects	Languages learning	Reading learning early	Spatial ability	Association ideas	Positive attitude of learning	Language learning and use	Memory	Maths
1				X	X			
2		X						
3	X		X					
4		X			X	X		
5		X	X	X				
6								X
7		X					X	X
8		X			X			
9						X		
10					X			
Total	1	5	2	2	4	2	1	2

Parents identified in their children behavior that is related to giftedness in the specialized literature (hyperactivity, behavior related with school, etc.) (table 4).

Finally, parents were concerned with emotional factors, such as their relationship (difficulties in social skills) and fears (Table 5).

Table 4. *Behavioral indicators.*

Subjects	Literal responses	Translation
2	“Vomitaba al ir al colegio porque le aburría”	He threw up when he got to school because it was boring.
3	“Manipula a las hermanas más pequeñas”	He manipulated his younger sisters
4	“Era hiperactiva, no dormía para no desaprovechar el tiempo”	She was hyperactive. She didn't sleep because she didn't want to waste time
6	“Se aburría en el colegio”	She was bored at school
7	“Al gatear ya intentaba correr”	When he crawled, he wanted to run
9	“Era hiperactivo”	He was hyperactive
10	“Es un niño normal”	He was a normal child
	“Era el primero en terminar las tareas escolares”	He was the first to finish his task at school

Table 5. *Emotional indicators.*

Subjects	Literal responses	Translation
1	“Tenía miedo a la muerte”	He was afraid of death
2	“Se siente a gusto con los adultos”	He was comfortable among adults
3 and 8	“Tenía dificultades en sus relaciones sociales”	He had difficulties in social relationships
6	“Tenía dificultades en sus relaciones sociales”	She had difficulties in social relationships
	“Tenía miedo a morir”	She was afraid of dying
9	“Tenía miedo a subir al avión, por si le pasara algo”	He was afraid of flying

DISCUSSION

This work is aimed at to identifying parents' experiences in early behavior, cognitions and emotions common in gifted children.

In our study, parents were the first to identify giftedness in their children which occurred in nine cases out of ten. In five families, they observed gifted behaviour before the children initiated primary school (Panov, 2002).

The most frequent indicators are cognitive because they are easier to detect by parents. Sommer, Fink & Neubauer (2008) obtain similar results. Among the behaviour indicators, we found two cases where hyperactivity was diagnosed instead of giftedness. Sometimes, active behaviour is confused with hyperactivity (Genovard, 1988; Chan & Chan, 1999).

Heterogeneity is one characteristic of giftedness (Passow, 1993). In this study we found different cognitive, behavioural and emotional indicators in each family.

A limitation of our study is the small sample. It would be necessary to expand the sample to see if there are more different answers and to reach the saturation that the grounded theory points to.

Identifying giftedness is a very important issue so parents can be conscious of their children's high abilities and influence in the development of the child's talent (Feldman & Goldsmith, 1986).

In order to training parents not only to identify their gifted child, but also relate adequately with their children. So, it would be interesting to strengthen parent meetings to deepen the relationship between parents and children and analyse their educational work

Programs to deal with giftedness must include parent counselling, so “Parent’s concepts about giftedness may affect their interpretation of their gifted children’s characteristics and behaviours and influence their reaction to them” (Solow, 2001, pp. 14).

REFERENCES

- Ackerman, Ch.M. & Paules, L.E. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski’s overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229-236.
- Altintas, E. & Ilgün, S. (2015). The perception of gifted students’ parents about the term of giftedness. *Educational Research and Reviews*, 10 (5), 654-659.
- Barraca, J. & Artola, T. (2004). La identificación de Alumnos con altas Capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé*, 3 (1), 3-18.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Belur, A. & Oğuz-Duran, N. (2017). Parents’ Guidance Resources during the Identification Process for the Gifted and Talented Students at the Şanlıurfa BİLSEM. *Universal Journal of Educational Research* 5 (8), 1288-1299.
- Chan, D. & Chan, L.K. (1999). Implicit Theories of Creativity: Teachers’ perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12 (3), 185-196.
- Clarke, A. (2001). Early identification of gifted students and catering for them in the early stages of kindergarten. *Primary Educator*, 7 (1), 21-28.
- Colangelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students. The national research center on the gifted and talented. Recuperado de <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall022/>
- Colman, A. (1993). Identifying the gifted. *Youth studies*, vol. 12 (4), 11-12.
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). *Nature’s gambit*. New York: Basic Books.
- Genovard, C. (1988). Educación especial del superdotado. In A. Mayor (dir) *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- Glascoc, F.P. (1996). Can the BRIGANCE screens detect children who are gifted and academically talented? *Roeper Review*, 19 (1), 20-24.
- Hodge, K. A. & Kemp, C.R. (2006). Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 164–204.
- Hotulainen, R.H. & Schofield, N.J. (2003). Identified Pre-school Potencial Giftedness and its relation to Academic Achievement and Self-concept at the End of Finnish Comprehensive School. *High Ability Studies*, 4 (1), 55-70.
- Manzano, A.; Arranz, E. & Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (1), 5-17.
- Marland, S.P. (1971). Education of the Gifted and Talented. - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.

- Washington, D.C: Office of Education (DHEW).
- McClain, M.C. & Pfeiffer, S.I. (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59–88.
- Mönks, F.J. & Van Boxtel, H.W. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. In J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógico*, pp. 306-327. Madrid: Ala XXI de Santillana.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W. & Van Boxtel, H.W. (1992). *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*. Amsterdam/Lisse: Swest & Zeitlinger.
- Monks, F.J. (1994) Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. In Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, pp. 139-152. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Panov, V.I. (2002). Gifted children: Identification, teaching and development. *Russian Education and Society, 44* (10) 52-80.
- Passow, A.H. (1993). National/state policies regarding education of the gifted. In K.A. Heller, F.J. Monks & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60* (3), 180-184, 261.
- Pfeiffer, S. I. (2011). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30* (1), 2-9.
- Pfeiffer, S.I. & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales–Preschool/Kindergarten Form. *Gift Child Q. 52* (1): 19–29.
- Solow, R. (2001). Parent’s conceptions of giftedness. *Gifted child today magazine, 24* (2) 14-22.
- Sommer, U.; Fink, A. & Neubauer, A.C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly, 50* (2), 189-205.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial Approach. In R.J. Stenrberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, pp. 21-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- Touron, J., Reparaz, Ch. & Peralta, F. (1999). The identification of High Ability Students: results of a detection process in Navarra. *High Ability Studies, 10* (2) 163-181.
- Ziegler, A.; Vialle, V. & Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness. In S.N. Phillipson, H.Stoeger & A. Ziegler(Eds), *Exceptionality East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness*, pp. 1-17. New York: Routledge.

ENTREVISTA A:
Prof. Maria de Fátima Morais
Professora do Instituto de Educação
Departamento de Psicologia da Educação e de Educação Especial
Universidade do Minho

Por:
Gisela Cortés Marías
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, psic.giselacortesmarias@gmail.com

Prof. María De Fátima Morais

NOTA BIOGRÁFICA

É licenciada em Psicologia pela Universidade do Porto e doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Nesta última Universidade é Professora do Instituto de Educação, lecionando disciplinas de graduação e de pós-graduação. O domínio de investigação é o da criatividade em contexto educativo, tendo publicações a nível nacional e internacional, e orientado teses de mestrado e de doutoramento sobre essa temática.

Entrevista:

1. Professora Fátima, a sua pesquisa sobre criatividade tem acontecido desde há vários anos. Para os iniciantes na pesquisa sobre o assunto é bastante enriquecedor saber como iniciar a abordagem à temática. Como foi a sua experiência quando iniciou a abordagem teórica sobre a criatividade?

Comentaria três aspetos. O primeiro tem a ver com a importância que, desde o início dos meus estudos sobre criatividade, atribuí aos referenciais teóricos na abordagem deste conceito. Muitas pessoas ficam tentadas – porque o tema é muito complexo e porque, simultaneamente, é muito quotidiano – a ler sobre muitas coisas soltas e apelativas

acerca de criatividade e não aprofundam o que ela é verdadeiramente, nem como se explica. Não é fácil, admito, conhecer vários paradigmas que, ao longo do séc XX e atualmente, se têm dedicado a explicar a criatividade. Conhecer como abordagens tão diversas, como a Psicanálise, o Humanismo, o Associaçãoismo, os autores Fatoriais, o Cognitivismo, ou as perspetivas Integradoras, se posicionam face à criatividade, exige esforço e sistematização. Mas é fundamental conhecer esses discursos que tentaram, e tentam, dar fundamentação a um conceito, que se recusa a ser reduzido a uma definição ou a uma explicação ou a uma forma de ser avaliado. Percebi desde cedo que conhecer os registos explicativos de criatividade era um passo fundamental para lhe atribuir seriedade

na sua investigação, na sua discussão e na sua divulgação. A criatividade “anda na boca de toda a gente”, anda em demasia, eu diria, e em demasia porque muitas vezes anda de forma errada e superficial; é necessário distinguir o que sobre ela diz o senso comum e a investigação. E a investigação não trará nada pragmático (na avaliação, na promoção,...) sem haver tal fundamentação.

O segundo comentário tem a ver com a minha contração académica numa abordagem teórica particular. Durante o meu doutoramento, e mesmo depois, centrei-me sobretudo numa abordagem cognitiva da criatividade. Isto porque eu vinha de um passado em que o estudo da cognição era o meu foco – e assim dei continuidade ao que parecia uma rutura de interesses – e porque o paradigma da Resolução de Problemas me surgia como sendo muito concreto, prático e otimista. Para este paradigma, há competências do processo criativo que podem ser treinadas (os processos cognitivo-criativos de representação ou de tratamento de informação, como a flexibilidade perceptiva, a imagética, o pensamento analógico, metafórico, a descoberta e a própria criação de problemas; por exemplo – cheguei a criar testes para alguns deles...); o processo criativo é encarado com ferramentas que na sua essência, nos seus fundamentos, não são diferentes na criatividade quotidiana e na chamada Big C, na criatividade reconhecida socialmente. Há diferenças óbvias e enormes nos produtos,

mas que têm mais a ver com a conjugação, a co-incidência e a intensidade de ferramentas do que com o que elas essencialmente são. Logo, para os autores da Resolução Criativa de Problemas a criatividade é acessível a todos e, mais, é um direito e dever de todos. É uma perspectiva que permite metodologias (o CPS, por excelência) e estas se operacionalizam em técnicas e programas. Logo, era uma perspectiva que me interessava bastante porque trabalhava, e trabalho, no contexto educativo e, na Educação, interessa partir-se do princípio de que se promove a criatividade. Como diz Runco, alguém que tem um potencial criativo pobre, mas o qual é treinado sistematicamente, poderá ter mais probabilidades de expressar criatividade do que alguém com potencial mais rico mas negligenciado. Pelo menos, na maioria dos casos.

O terceiro comentário é a minha sucessiva aproximação, e cativação, pelas teorias que dominam hoje em dia e explicam a criatividade como um conjunto de variáveis – cognitivas, emocionais, sociais. São as perspectivas integradoras (de Sternberg e Lubart, de Csikszentmihalyi, de Amabile...) que só concebem a expressão criativa explicada por essa constelação de dimensões. Também, atualmente, não a concebo de outra forma, apesar de ser compatível ter essa visão integradora e focalizar o trabalho numa só dimensão: não se pode trabalhar tudo ao mesmo tempo. Mas, por exemplo, na conceção de um programa de intervenção,

ter essa perspectiva integradora faz a diferença: pode-se intencionalizar trabalho para processos cognitivos, assim como para variáveis psicossociais e relacionais. Terminaria por sublinhar, de forma resumida, a existência, ou a co-existência, de seis dimensões que permitem a criatividade: aptidões, conhecimento, uma forte motivação, características de personalidade e cognitivas, e o contexto social.

2. O que precisamos considerar para abordar um quadro teórico em relação à criatividade?

Creio que respondi na pergunta anterior. Penso que nos aproximamos do conceito, sabendo o leque de teorias que a explicam e aprofundando as perspectivas integradoras atuais. É ainda importante termos uma definição clara de criatividade, nesse universo de definições possível. Qualquer definição válida de criatividade fala na simultaneidade de originalidade e eficácia (eficácia no sentido de resposta a um problema, a uma necessidade, de fazer sentido...). Assim, é termos ideias operacionalizáveis em produtos considerados originais e eficazes por peritos num dado contexto e momento.

3. Quem são os autores que ainda estão ativos na criatividade hoje?

Muitíssimos!! Obviamente, os que já lhe referi relacionados com as teorias

integradoras: Sternberg e a teoria do investimento, Teresa Amabile e a sua análise componencial, e também a sua discussão sobre o papel da motivação no processo criativo, assim como sobre insight e sobre a metodologia da avaliação consensual de produtos; Csikszemihalyi e os seus níveis de análise, mas também o seu conceito de flow; as produções constantes de Mark Runco, Kaufman, Plucker; a historiometria de Simonton se quisermos ir para a Big C; a ideia de confluência de dimensões em Feldman ou, mais tarde, em Feist, sei lá... posso estar a esquecer, devo mesmo estar a esquecer alguns importantes... Também não podemos deixar para trás autores que não estão já entre nós, mas que sem eles o universo científico da criatividade não tinha fluído. Por exemplo, Paul Torrance, chamado por alguns “o pai da criatividade” (eu acho que não há propriamente um “pai”, há “familiares” muito fortes e ele foi um deles...), avançou muito pragmaticamente na avaliação da criatividade com vários testes (e não só o TTCT que é o mais conhecido em todo o mundo) e na promoção de competências criativas (com programas e metodologias como o Incubation Model of Teaching e o Future Program Solving) e na própria conceção de criatividade – estou a lembrar-me do seu fantástico estudo longitudinal de mais de 20 anos sobre competências criativas. Quem faz hoje um estudo desses?! O próprio Guilford não pode ser esquecido e “segue vigente” em criatividade: quantos continuam investigando

a produção divergente de respostas? Fazendo testes para avaliá-la? Estaremos muito longe de lacunas que ele apontou em 1950 sobre criatividade, nomeadamente na Educação? Muito se fez até agora e muito ficou quase na mesma. Torrance, nos anos 60 ou 70 preocupava-se com a escola ser “essencialmente para aprender a pensar”, um espaço de criatividade e agora já o é na maioria dos casos? São autores, como outros, ainda vigentes, os quais alicerçaram os atuais que referi há pouco, sem dúvida.

4. Uma vez referido o contexto escolar como sendo um espaço importante para a promoção da criatividade, quais poderiam ser os meios para nele promover a criatividade?

Bom, a resposta a esta questão daria – e tem dado – livros. De muitas formas se pode promover a criatividade nas escolas. Claro que a forma mais sistemática é a aplicação de programas de intervenção, controlados, avaliados nos seus efeitos - e não só avançar com tarefas “interessantes” e aleatórias. Muitos têm sido os programas divulgados internacionalmente: o Purdue de Treffinger e colegas, o Odyssey of the Mind, criado nos anos 70, e agora uma competição internacional, o Pensamento Lateral de De Bono, os já referidos Incubation Model of Teaching e o Future Problem Solving de Torrance (o último criado com Patsy Torrance), a metodologia Creative Problem

Solving (CPS) são exemplos.

Em Portugal, temos assistido à elaboração de programas que trabalham competências criativas mais no âmbito de intervenções direcionadas para a sobredotação: por exemplo, o MAIS de Ana Antunes, o Odisseia de Lúcia Miranda ou o PEDAIS aplicado pela ANEIS. Também em Portugal houve a adaptação, a aplicação e a validação do Future Problem Solving Program pelo Centro Torrance e tem sido uma experiência de sucesso (até internacional!) na adesão dos mais novos e dos mentores. Esta forma, a dos programas, é talvez a resposta mais óbvia à sua pergunta.

Contudo, e paralelamente a estas intervenções, não podemos esquecer que se promove a criatividade na escola formando os professores para esse tema e, neste âmbito, há muito, mas muito a fazer. Há estudos, nomeadamente portugueses, que mostram que os professores nem sempre têm conceções corretas acerca do que é a criatividade, sobre o que é um professor ou um aluno criativo, como se faz na sala de aula para promover a criatividade. Então, é essencial fazer formação inicial e contínua sobre este tema: motivar para a criatividade, dar ferramentas de identificação e de promoção e, “the last but not the least”, discutir o que é e o que Não é a criatividade! É essencial minar alguns mitos sobre a criatividade nos professores e também nos alunos: o mito da inspiração sem trabalho, da genialidade ou de que a criatividade

não é para todos, da criatividade associada apenas às artes, da criatividade associada à indisciplina. Não são mitos portugueses, são mitos internacionais e, mesmo que muitos educadores afirmem genuinamente que não os têm, na prática eles emergem frequentemente! Há que minar estes mitos para responsabilizar os educadores para uma exigência do séc XXI: ser criativo. Também não se promove a criatividade se não forem dadas condições de tempo, de cooperação, de curiosidade, de autonomia e de motivação forte e intrínseca aos alunos. A criatividade não nasce em terrenos sem essas condições. Claro que estas condições passam por um clima criativo provocado pelo docente, mas também pela escola enquanto instituição, pelo currículo, pelo sistema educativo.

Finalizaria, destacando o papel da infusão curricular da criatividade: qualquer conteúdo escolar pode ser lecionado de forma a intencionalmente treinar processos criativos - na Matemática, na História, no Desenho, na Geografia. É o que propõe o Incubation Model of Teaching. Tenho trabalhado muito isso na formação de professores e há resultados muito interessantes.

Claro que ainda não há criatividade na escola se não houver sensibilização para pessoas criativas na família e outros contextos próximos. A criatividade é contagiante e transfere-se para qualquer espaço, haja para isso condições cultivadas no indivíduo e reforçadas pelos outros.

5. Do seu ponto de vista porque é importante treinar para a promoção da criatividade?

A resposta mais direta é: porque promover a criatividade é possível e porque a criatividade é um requisito fundamental no nosso mundo! Então, porque não promover?! Torna-se, a partir das duas premissas iniciais, um dever do educador. Não é um assunto pacífico. Criatividade é um conceito complexo, de fronteiras com muitos outros conceitos; conseqüentemente é complexa a sua avaliação. Logo, sendo complexa a avaliação, é sempre complexo o controlo de programas de intervenção. Tem havido críticas sobre os efeitos a longo prazo dessa promoção intencional ou sobre a transferência de resultados para o quotidiano. Penso que haverá sempre esse tipo de críticas e de reflexão, o que é importante para a discussão séria do tema e dos esforços para a sua promoção. Não se pode esquecer, contudo, que essas críticas não são exclusivas da promoção da criatividade, acontecem face ao treino de competências cognitivas em geral. Lembro-me de nos anos 80 e 90 essa ser uma questão séria no âmbito da cognição em geral e suponho que assim continua. Por seu lado, há estudos que demonstram resultados positivos de programas de treino de criatividade. Não são só crenças - a crença de que é possível tornar o outro mais criativo - há estudos de meta-análise, já no século XXI, que nos mostram esses ganhos!

Claro que teremos de aplicar programas que não sejam muito curtos, que garantam que não se está treinando “apenas para o teste”, i.e., que promovam transferência, que tenham avaliação válida e, se possível, feita a médio prazo também... É difícil, mas este é o desafio certo. Então, se é possível ganhos em criatividade, se é possível desenvolver um potencial criativo o que esperamos para treinar essas competências? Na escola, nas organizações do trabalho, nos tempos livres. Treinar a criatividade é permitir que as pessoas sejam problem solvers, i.e., que perante desafios, mudanças, imprevisibilidades, desorientações – tudo o que é característico do presente e do futuro – saibam pensar de uma forma não óbvia, flexível e crítica. Treinar a criatividade é possibilitar a inovação. É também permitir pessoas mais autónomas, auto-confiantes, motivadas, é permitir desenvolvimento pessoal. Creio que responde suficientemente à importância da promoção da criatividade.

6. Por conseguinte, quais as orientações a seguir para treinar professores em criatividade? Quais seriam os princípios básicos para gerar ambientes criativos na sala de aula?

Suponho que na resposta à questão da promoção da criatividade na escola já fui dando contornos para o que pergunta, tem de se construir em sala de aula um “clima criativo”, como vários autores têm vindo

a afirmar em todo o mundo (Anna Craft, Cropley, Alencar, Amabile,...). Um clima que, por um lado, ofereça possibilidades para estimular a criatividade. Um clima que promova a divergência (e não a quase exclusiva convergência de respostas, que caracteriza o nosso ensino – todos os níveis de ensino), que promova a crítica, a autonomia, a cooperação, o compromisso e a persistência nas tarefas, que explicitamente apele e valorize a criatividade, as ideias diferentes (mas apropriadas), que tolere a ambiguidade e a incerteza, que estimule a curiosidade. Porém, por outro lado, um clima criativo é o que combate barreiras à expressão criativa, os “assassinos da criatividade”, para usar uma frase famosa de Amabile. O clima em sala de aula (e noutros contextos educativos) não pode pautar-se pela ansiedade, pelo medo do ridículo e da diferença, pela competição como único objetivo, o ensino tem de dar tempo para pensar (como ser criativo sem maturação de conhecimento? Sem reflexão? Como reflexão e maturação de conhecimentos sem tempo?!...), tem de saber motivar sem ser apenas por recompensas exteriores, tem de ultrapassar a rotina da repetição de informações. São algumas das barreiras que impedem a afirmação de algo pessoal e criativo.

Como formar professores para isso? Fazendo com que interiorizem claramente o que é, e o que não é, ser criativo, fazendo perceber que um professor criativo não é o que faz os seus próprios produtos criativos, mas

o que promove a criatividade nos alunos – desfazer crenças erradas será o primeiro passo, desfazer os mitos de que já falei. Só assim, e estando o docente genuinamente motivado para o objetivo de formar alunos criativos, será útil treinar estratégias que promovam o clima criativo que referi, treinar a infusão curricular de processos criativos, construir com os docentes ferramentas que se adaptem a cada um dos professores para estimular a criatividade nas suas aulas. É velho dizer que não há receitas mas é verdade de La Palice importante: não há mesmo; há linhas orientadoras que terão de ser interiorizadas pelo professor específico no seu contexto específico. Isso faz-se com tempo e motivação.

Por último, há que referir características que a investigação vem afirmando há décadas como típicas de uma pessoa criativa, características essas também necessariamente associadas ao professor facilitador da criatividade. Estou a falar, mais uma vez, da autonomia, da autoconfiança, da segurança científica (sobre o que se ensina), da capacidade de comunicação e de liderança, da paixão pelo que se faz, da abertura a novas ideias, da persistência, do humor também. Estas características também se trabalham, se estimulam, se (re)constroem e também devem ser alvo de formação intencional.

7. Um aspeto complexo da criatividade é a sua avaliação. Qual a sua experiência na avaliação da criatividade?

Tenho tido várias experiências na avaliação; logo na minha tese de doutoramento experimentei avaliar pelas duas grandes formas possíveis: a avaliação do potencial criativo (aqui cabem os famosos testes) e a avaliação da realização criativa (avaliar produtos criativos). Construí provas que avaliam processos cognitivos criativos como a criação de problemas ou o insight; avalei desenhos e textos de universitários (produtos, portanto). Depois disso, tenho lidado com a validação de testes de criatividade, essencialmente (o Torrance Test, Escalas de Perceções de Práticas Docentes e de Barreiras à Criatividade no Ensino Superior, etc...). São trabalhos em co-autoria e que julgo úteis para um país em que a criatividade ainda está na infância.

Se me pergunta em que acredito mais, pois, é uma questão complicada. Os testes são muito mais rentáveis na investigação: mais fáceis de aplicar e de cotar (apesar da cotação ser sempre complexa porque não se trata de assinalar respostas como corretas ou não!). Exigem muito cuidado na sua validação para avaliarem de facto algo associado ao que se pode chamar criatividade, os testes avaliam o que realmente se pretende avaliar? Prevêm a criatividade do indivíduo no seu quotidiano?! Li, já não sei onde, a expressão “não se pode deitar fora o bebé com a água” no que respeitava à avaliação por testes da criatividade, face às críticas que são sobretudo sobre a sua validade externa ou de critério. Concordo: tem de se saber aproveitar

o máximo dessas fontes de informação e não só criticar.

Porém, os produtos criativos, sendo muito mais complexos de aplicar e de cotar – exigem juízes na avaliação, exigem muitos recursos – são mais fiáveis, na medida em que avaliam o que se apresenta criativo (ou não) e não só possibilidades de sê-lo. Nem isto, porém, é tranquilizador, pois para haver essa avaliação fiável, teríamos de avaliar, num indivíduo, diferentes tipos de produto em diferentes momentos, certo? Isso é quase impensável em muitas investigações sem grandes recursos.

Depois, temos os estudos de caso que me cativam, apesar de não ter trabalhado muito nessa linha. Só analisei casos de inventores e agora participo numa investigação sobre mulheres reconhecidamente criativas. Acho uma via particularmente interessante: não se pode generalizar, não há normas, mas tem-se muitas vezes a sensação de que se está acedendo ao essencial do que é o processo criativo.

8. Considerando o que foi dito acima sobre o contexto escolar como um palco para a promoção da criatividade e a complexidade de sua avaliação, quais poderiam ser pontos essenciais para avaliar a criatividade após um processo de promoção da criatividade?

É um ponto essencial. Um esforço de promoção de criatividade terá de ser

controlado com um pré e um pós-teste. O testes ou produtos avaliados não devem apenas exigir “o que foi feito nas tarefas do programa” ou o famoso “treino para teste”. Devem ser formatos de avaliação que incluem competências treinadas, claro, mas que também implicam alguma transferência para outras competências ou contextos. As provas devem ainda não trazer confusões nos resultados com efeitos de competências académicas; defendo os testes figurativos, livres de um maior ou menor domínio da linguagem verbal. Também há que considerar as “formas”, as versões do produto ou do teste a pedir nos dois momentos, para que não haja o efeito da memorização: afinal, criar algo é muito pessoal e não se esquecerá muito facilmente o que se criou - espera-se idealmente; a avaliação devia ser feita em follow-up, também meses depois do final da intervenção, um ano depois.

Muitas vezes tem-se a sensação frustrante de que o programa teve efeitos, de que os alunos estão diferentes, mais criativos, éramos capazes de jurar que sim e não há diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste! Creio que todos os investigadores já sentiram isto; este aspeto só vem alertar para a importância e para a dificuldade da articulação entre o que se faz para intervir e a sua avaliação. Esta tem de ser muito ponderada e, se possível, alargada, cobrir varias competências. É um ponto essencial, mas muito difícil.

9. Concentrando-se no que corresponde à avaliação do produto criativo, que critérios devem ser considerados para avaliar tal produto?

Diria que há essencialmente duas metodologias de avaliação de produtos criativos. Há a avaliação concetual proposta inicialmente por Besemer e Treffinger, e trabalhada por muitos autores em todo o mundo, a qual se baseia em critérios pré-definidos (conceitos) e havendo treino de juízes nesses critérios, os quais devem ser o mais claros e operacionalizados possível. Nessa opção, salientaria três grandes categoriaas de critérios – a originalidade (até que ponto o produto é diferente, é raro, é inusual?), A resolução ou eficácia (até que ponto o produto responde ao pedido que foi feito ou sentido? Que sentido tem? Até que ponto é apropriado ao problema colocado?) e a dimensão mais estética ou comunicacional (até que ponto o produto comunica com o observador? Até que ponto lhe provoca reação? Até que ponto é expressivo?...). Claro que estas perguntas têm de se referir sempre a um público específico que corresponde aos realizadores do produto. Até que ponto este produto é, por exemplo, original para crianças daquela idade específica, daquela escolaridade, daquele contexto social? Outra metodologiaa foi criada por Teresa Amabile. A partir de vários trabalhos com diferentes populações verificou que eram conseguidos bons acordos entre juízes

(a forma de validar esta medida) quando esses mesmos juízes eram peritos, quer dizer, pessoas muito familiarizadas com o produto pedido. Mais do que os conceitos prévios era importante procurar o consenso entre avaliadores, que estavam no terreno a trabalhar esses produtos. Então, o critério podia ser subjetivo e não implicar o treino intenso exigido para a avaliação concetual; o critério podia ser “até que ponto este produto é criativo na sua conceção de criatividade?”. Sublinho que para que esta opção tenha sucesso, os juízes têm de estar muito familiarizados com a tarefa e face à população que avaliam, assim como ter garantida de uma avaliação independente e que a ordem de avaliação dos produtos seja diferente de juiz para juiz; enfim, cuidados metodológicos precisos.

Já fiz a experiência de avaliar por ambas as metodologias e o resultado foi coerente com a literatura: não houve grandes diferenças nos acordos entre as duas e acabei priorizando a avaliação consensual.

Bem, foi um encontro enriquecedor, o qual fornece uma visão geral de informações sobre um estado da arte acerca da pesquisa sobre a criatividade em termos de conceito, autores, promoção no contexto escolar e sua avaliação.

Obrigada, Professora Fátima!